



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

**LA CONDUCTA DE LOS DOCENTES HACIA LA
INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA REGULAR**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN:
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA:

LUIS REYES RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ LARES

DURANGO, MÉXICO OCTUBRE 2004

ÍNDICE

PÁGINA

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS BÁSICOS E INTEGRACIÓN ESCOLAR.....5

1.1 Normalización, sectorización y necesidades educativas especiales.....	5
1.2 La autonomía personal.....	11
1.3 Integración.....	14
1.4 Integración Escolar.....	16
1.5 Modalidades de la integración.....	22
1.6 Condiciones para la integración escolar.....	28
1.7 Posiciones a favor y en contra de la integración.....	29

CAPÍTULO II

ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.....38

2.1 Definición de Actitud.....	38
2.2 Investigaciones relacionadas con actitudes e integración escolar.....	43
2.3 Importancia del estudio.....	49
2.4 Preguntas de investigación.....	55
2.5 Objetivos de la investigación.....	56

CAPÍTULO III

TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA.....	61
3.1 Teoría general del comportamiento humano.....	61
3.2 Formación de creencias.....	64
3.3 Formación de la actitud.....	65
3.4 Modelo de la Teoría de Acción Razonada.....	69
3.5 Definición y medición de la conducta.....	74
3.6. Predicción de la conducta.....	76
3.6.1 Intenciones Conductuales.....	76
3.6.2 Componentes actitudinal y normativo.....	77

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA.....	85
4.1 Tipo de estudio.....	85
4.2 Variables.....	85
4.3 Muestra.....	88
4.4 Instrumento.....	89
4.4.1 Estudio piloto.....	90
4.4.1.1 Construcción del instrumento.....	91
4.5 Procedimiento general.....	92
4.5.1 Análisis de datos.....	93
4.5.1.1 Descriptivos.....	93
4.5.1.2 Confiabilidad y Validez del instrumento.....	93

4.5.1.3	Análisis de Regresión.....	94
4.5.1.4	Diferencias en el comportamiento de las variables externas (Varianza).....	94

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	95
5.1 Presentación de resultados.....	95
5.1.1 Descripción de la muestra.....	95
5.1.2 Confiabilidad.....	97
5.1.3 Validez.....	97
5.1.4 Análisis de regresión.....	105
5.1.5 Diferencias en el comportamiento de las variables externas (varianza).....	107
5.1.5.1 Sexo.....	107
5.1.5.2 Antigüedad docente.....	109
5.1.5.3 Tipo de formación: plan de estudios.....	110
5.1.5.4 Edad.....	111
5.1.5.5 Tipo de formación: grado máximo de estudios.....	112
5.1.5.6 Experiencia en la integración educativa.....	113
5.2. Interpretación de resultados.....	114
5.2.1 Descripción de la muestra.....	114
5.2.2 Confiabilidad y validez del instrumento.....	115
5.2.3 Análisis de regresión.....	120

5.2.4 Diferencias en el comportamiento de las variables externas (varianza).....	122
Conclusiones.....	128
Fuentes de consulta.....	139
Anexo.....	144

INTRODUCCIÓN

Indudablemente los conceptos generados en los fundamentos filosóficos y principios básicos de los derechos humanos tienen implicaciones en el contexto social, en las políticas educativas generales, en los centros escolares, y en el trabajo mismo del aula.

El avance de las ideas, científicas y éticas, tiene un impacto directo en el movimiento por los derechos humanos de las personas con capacidades diversas; Pero también la defensa de sus derechos repercute en el desarrollo de las ideas.

En el ámbito educativo, el proyecto de integración de los niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.) ha obligado a una reconceptualización de los antiguos paradigmas acerca de la atención y tratamiento de los trastornos del desarrollo y el aprendizaje.

Este contexto nos ayuda a comprender la nueva concepción de las necesidades educativas especiales y la atención que deben recibir las personas que la presentan. Ahora el concepto de discapacitado ha sido sustituido por el de persona con necesidades educativas especiales en la inteligencia que no son centralmente las características de la persona las que determinan su discapacidad, sino la relación específica que establece con los demás.

Son las demandas especiales al sistema educativo y los apoyos que requiere el niño, las condiciones a considerar para su integración a la escuela regular, y no sus problemas y limitaciones que presenta como individuo.

De ahí la importancia que tiene la integración de estos niños en todos los ámbitos, especialmente el educativo, ya que el éxito de cualquier sociedad depende de la aceptación e integración de todos sus miembros, es decir, de la cohesión y solidaridad que mantenga el grupo.

La integración de los niños con necesidades educativas especiales es un proceso que se va dando a lo largo de los últimos cuatro decenios. Satisfacer las necesidades educativas especiales de los niños en escuelas regulares requiere no sólo aceptar la presencia de estos niños; implica modificar la organización y gestión escolar, fortalecer el proceso educativo, las adaptaciones curriculares y el mejoramiento de la práctica docente, para así responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Según Pérez de Bucio (1998) la integración de los niños con necesidades educativas especiales tiene como primer requisito que la comunidad educativa ofrezca a estos niños una actitud positiva y que la comunidad toda respalde esa actitud.

La integración demanda el reconocimiento de las personas con necesidades educativas especiales dentro de la diversidad, como algo que debe respetarse y alentarse, reconociendo las capacidades individuales de cada uno de los integrantes del grupo escolar (SEP, 1997).

La investigación acerca de la integración escolar es relativamente reciente en países como México; la presente investigación que tiene como objeto conocer las actitudes de los docentes de la escuela primaria regular hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, pretende contribuir al mejor conocimiento de las determinantes de la conducta del maestro hacia la integración, pues es el docente quien en el rutinario-cotidiano atiende las demandas generadas por el proyecto de integración.

Para cumplir con los objetivos y preguntas de investigación, este estudio se basó en la Teoría de Acción Razonada diseñada por los psicólogos sociales norteamericanos Ajzen y Fishbein en el año de 1967. Teoría que ha sufrido algunas modificaciones durante estos años. De ella retomamos su propuesta de diseño del cuestionario que se aplicó en este estudio. Es un cuestionario por escalas que contiene 54 reactivos, divididos en 7 subescalas. Intención Conductual, Actitud hacia la conducta, Creencias Conductuales, Evaluación de logros, Norma Subjetiva, Creencias Normativas y Motivación para Cumplir. Dimensiones que proporcionan un índice de probabilidad de la intención que tienen el docente de realizar la integración escolar de niños con N.E.E.. Y suministra información importante para comprender las determinantes de la conducta, y la conducta misma, del docente en relación a la integración.

El trabajo que tiene el lector en sus manos está distribuido de la siguiente manera: en el capítulo primero se inicia por exponer el sistema conceptual en el que se inscribe la integración escolar, estos son: normalización, sectorización, necesidades educativas especiales y autonomía personal. Se realiza un breve recuento de las concepciones, actitudes y conductas en la atención a sujetos con

alguna discapacidad. Del término de integración como un principio de convivencia que tiene ver con la igualdad de oportunidades y derechos, el capítulo avanza hacia una definición conceptual de la integración escolar, sus modalidades y condiciones, para finalizar con las opiniones en contra y a favor de la misma. El segundo capítulo parte de la discusión conceptual de la categoría psicosocial actitud, después se define ésta, y se elige la Teoría de Acción Razonada como el marco teórico de la presente investigación. Continúa con las investigaciones relacionadas con el tema y destacando la importancia del estudio. Culmina con la exposición de las preguntas y objetivos de investigación. El capítulo tercero se destinó al marco teórico con la exposición del modelo teórico y una breve explicación de la Teoría de Acción Razonada; sus componentes y dimensiones. La metodología de este estudio ocupa el cuarto capítulo, en él se encuentra descrito el tipo de estudio y muestra, la construcción del instrumento final a partir del estudio piloto, también se expone el procedimiento general y los análisis estadísticos aplicados. El capítulo quinto abarca la presentación e interpretación de resultados. Para finalizar se presentan las conclusiones a las que llega el estudio.

CAPÍTULO I

PRINCIPIOS BÁSICOS E INTEGRACIÓN ESCOLAR

1. Normalización, sectorización y necesidades educativas especiales

Los esfuerzos que se han desarrollado internacionalmente desde hace ya varios decenios para superar el segregacionismo y la educación excluyente de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y dotarles de una oportunidad en la integración al aula regular, culminan con la formulación del principio de normalización.¹

La educación especial atiende significativamente esta realidad humana de las personas con necesidades educativas especiales. Esta atención se plantea desde los principios de normalización y de integración escolar. La integración de las personas con deficiencias entre los grupos de alumnos del sistema general ha sido tema de debate. Hoy prácticamente es aceptado como el método más adecuado, en líneas generales, para conseguir los objetivos deseados: normalizar la experiencia social de las personas con dificultades, socializar y sensibilizar al resto de los alumnos con respecto a las personas con dificultades y servirse de apoyo y de estímulo para mejorar en las diferentes y potenciales habilidades.

Para Ortiz, la normalización de servicios que en el ámbito educativo se presenta como la integración escolar, ha dado paso a una concepción y una práctica distintas de aquella de la educación especial. La normalización está inmersa en el sistema general y presenta una respuesta a la diversidad; así se configura como un sistema de programas educativos y servicios con los cuales se atiende a personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. El concepto de integración presenta la concreción en la escuela del principio de normalización, en el virtud el cual todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de la comunidad (1995).

La filosofía de la integración escolar según Bautista (1991) se fundamenta en el principio de normalización , el cual “lleva implícito el concepto de normalidad, que está sujeto a criterios de tipo estadístico. Lo que hoy es normal, ayer pudo no serlo, y mañana ya veremos; lo que aquí es normal, en otro lugar es posible que sea no normal o al contrario.” De ahí que sea fundamental cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo mas o menos excepcional y no intentar simplemente cambiar a la persona, lo que no es siempre viable.

Bautista (1991) para fundamentar su afirmación se apoya en los autores clásicos en el tema Mikkelsen y Nirje. Para el primero la normalización consiste en “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” . Para el segundo “ la introducción a la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad” es la normalización.

No obstante que ambos conceptos están indudablemente orientadas hacia el campo de la deficiencia mental, ambas pueden referirse a otro tipo de condición excepcional, Nirje enfatiza no ya el resultado de la normalización, sino los medios y métodos para conseguir la meta deseada.

Wolfensberger define el principio de normalización como “ el uso de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo mas normativas posible”. Para Wolfensberger (p.231 en Bautista, 1991) el principio de normalización no solo se puede aplicar a los retrasados mentales sino a otro tipo de deficientes.

Bautista concluye que normalizar no significa convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarla tal como es, con sus limitaciones y deficiencias. También afirma que es indispensable reconocer los mismos derechos para todos incluyendo a este tipo de personas y brindándoles los servicios necesarios para que puedan desarrollar al máximo sus capacidades y vivir una vida lo más normal posible.

Van Steelandt (1991) considera posible definir la normalización situando lo normal en las relaciones de otras gentes hacia las personas con discapacidad , esto es, la normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones; conductas y actitudes de la comunidad hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible.

Tradicionalmente los servicios asistenciales para personas discapacitadas estaban centralizados en instituciones especiales. Actualmente se tiende a insistir

en la desinstitucionalización y a la integración de estos centros al sistema general de servicios públicos de acuerdo a las posibilidades de realización.

Por otra parte la sectorización significa descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y localidades donde se requieren, esto es, donde habitan los usuarios o personas discapacitadas (Van Steenlandt, 1991). Así la normalización deviene en sectorización que posibilita que la persona discapacitada permanezca en su medio local-familiar, es decir, su ambiente social más normalizado posible.

La sectorización presenta dos grandes ventajas a saber: 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 necesidades educativas especiales. Cuando falta la disposición no es posible hablar de una verdadera integración.

Este nuevo trato se extiende y diversos movimientos en países distintos presentan sus propuestas e informes técnicos sobre esta problemática resultado de su propio contexto. En dichos informes se analiza la situación y evolución de los sujetos con discapacidad y se hacen sugerencias acerca de los cambios que deben operarse en el sistema educativo.

Por ejemplo, el informe Warnock (1978), recomienda la no clasificación de los niños deficientes en las categorías tradicionales y propone que sean considerados como alumnos con “necesidades educativas especiales”. Esta

definición, basada en conceptos observables y medibles, es la que prevalece internacionalmente y suprime las definiciones que estigmatizan. Vale la pena decir que en este trabajo se optó en un principio por denominar a los niños con necesidades educativas especiales como niños integrados. Aunque todos los niños de un aula regular son integrados, el común de las personas relacionadas con la educación entiende por niño integrado a aquel con necesidades educativas especiales. Se evitó dicha denominación en la creencia de que contribuye a la discriminación y estigmatización de dichos alumnos.

Todos los niños que asisten a la escuela se encuentran integrados a la misma, por ello, son integrados. Suponer que sólo algunos de los niños son o están integrados, (en este caso, los niños con necesidades educativas especiales) es suponer que se les otorga un trato diferenciado con respecto del resto de sus compañeros; lo cual no contribuye al trato normalizador al que se aspira.

Aquí parece importante transcribir todo un párrafo del Libro blanco para la reforma del sistema educativo español que define de forma muy clara el concepto de necesidades educativas especiales:

La normalización de servicios y la integración escolar han puesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, pueden precisar de este tipo de

ayudas menos usuales. Decir que a un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa de disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios . De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un “continuo” y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también un “continuo” de actuaciones que van desde las más ordinarias hasta las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes.(Bautista,1991).

Según Coll y Miras (2001) las necesidades educativas especiales deben recibir el tratamiento curricular adecuado, mediante adaptaciones más o menos profundas del diseño curricular base, de acuerdo a las características que presenten los alumnos. De esta forma, en el continuo educación especial/educación ordinaria destaca la importancia de las necesidades educativas especiales que precisan de actuaciones educativas especiales adicionales o complementarias, que surgen cuando los recursos psicopedagógicos del sistema escolar no son suficientes para asegurar que todos los alumnos puedan tener acceso al currículum. Se esboza, de esta manera, una educación especial, que se define a sí misma como el conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se llevan a cabo de forma temporal y permanente en los centros educativos ordinarios o especiales, para cubrir las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo.

Es importante también considerar atender a estas personas desde el primer momento de la detección de las necesidades especiales a fin de evitar los retrasos acumulados que tan negativos son en los subsiguientes afanes de normalización y desarrollo de las personas. En relación con la conveniente integración, es preciso salvaguardar las unidades o los centros de educación especial en el caso de que las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

1.2 La autonomía personal

El cambio observado en el trato que reciben las personas con necesidades educativas especiales, específicamente en el ámbito educativo, lleva aparejado una evolución en el plano ideológico. Las ideas se vinculan unas con otras afectándose ineluctablemente. Ha sido necesario replantearse el papel del hombre en la conquista de su individualidad y autonomía. Verdugo (1995) expone una síntesis histórica de la evolución de las concepciones y mentalidades propuesta por DeJong (1982), autor que describe el proceso histórico de las ideas, actitudes y concepciones relativas a la individuación y autonomía del sujeto en tres etapas o modelos: a) el modelo tradicional, b) el paradigma de la rehabilitación y, c) el paradigma de la autonomía personal. Modelos que a continuación se describirán brevemente:

La actitud mantenida de manera tradicional por la sociedad, referida en el modelo tradicional, asigna un papel de marginación orgánico funcional y social a las personas con discapacidad, estigmatizándolas, etiquetados en la dependencia

y el sometimiento; son ubicados en una situación marginal entre los atípicos y los pobres.

El paradigma de la rehabilitación, aún muy popular en nuestras sociedades, encuentra un problema y lo ubica en el individuo. En una posición aún segregacionista son las deficiencias y limitaciones de estas personas las que hacen el problema, requieren consecuentemente rehabilitación, proporcionada por la intervención de profesionales o especialistas. Sin embargo la marginación y la dependencia continúan en el esquema de la rehabilitación, sin superar así, las condiciones prevalecientes en el modelo tradicional.

Ligado necesariamente a la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales de los Estados Unidos, el paradigma de la autonomía personal, surge como un movimiento por la realización de una vida independiente para cada ciudadano. Busca, fundamentalmente el derribamiento de las barreras físicas y sociales que impiden la autodeterminación de todos para decidir y realizarse como mejor les convenga.

En la simetría entre “autonomía personal” y “vida independiente” y transpolando el núcleo central del problema del sujeto hacia el entorno, este paradigma sustenta que no es la deficiencia y la falta de destreza el centro del problema, ni el objetivo final que hay que atacar sino la situación de dependencia del discapacitado frente a los demás. Ubicado así el problema en la relación con los otros, con el entorno, la rehabilitación del sujeto es parte de la problemática del entorno y no un problema privativo del discapacitado, resultando que la dependencia es una relación no una cualidad del sujeto.

Es el sujeto en relación con los otros quien deberá jugar un papel preponderante al hacer efectivos sus derechos y obtener los servicios necesarios para una “vida independiente”. La idea sustantiva no es ya la atención o protección social sino la autodeterminación, lo que el sujeto se proponga y logre hacer con la confluencia de los otros. En ese sentido Ortiz, (1993) afirma que sean las personas minusválidas las que tomen sus propias decisiones, organicen sus propias actividades y controlen su propio destino. Agrega que observamos el inicio de una etapa caracterizada por la independencia, la autonomía, igualdad, integración y cambio social de todos, incluyendo a aquellos que antes eran considerados una carga.

Las grupos sociales vienen a reconocer lo que poco a poco se ha ido instaurando, es decir, el derecho que tenemos todos a las mismas oportunidades y servicios en igualdad de circunstancias pero sin soslayar las características particulares de los minusválidos.

La integración a la escuela regular de los niños con necesidades educativas especiales se abre como la mejor oportunidad para superar escaso éxito obtenido en la integración de dichos niños en las escuelas especiales. Sin dejar de reconocer los méritos de estas escuelas la dependencia y la marginación no han podido evitarse en ellas. El paso obligado es integrar a los niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares donde al tener contacto con niños “normales” se intente nuevamente, socializar e independizar a los niños. Pero no solo eso, sino que ubicando el problema en la interacción de todos, los niños “normales” aprendan el respeto, la participación y la pluralidad tan necesarias a las

sociedades diversas. De tal suerte que promueva la independencia y autonomía de los pocos y los muchos cambien sus actitudes tradicionales.

Si el acceso al currículo de los niños con necesidades educativas especiales es el objetivo primordial de la integración escolar, una vida independiente es el fin último de toda integración. La escolarización debe lograr unos individuos independientes y autónomos que se valgan por si mismos en el plano laboral y social.

1.3 Integración

Tras un breve recuento de las concepciones, actitudes y conductas en la atención de los sujetos con discapacidad o alguna deficiencia, se requiere profundizar en la revisión de las condiciones actuales por las que atraviesa la educación especial y la normalización que definitivamente se inclinan por la integración.

Es a partir de 1980 que se ha prestado una gran atención a la educación especial en los países desarrollados. En esta década se operó un cambio radical en las actitudes profesionales y públicas hacia las necesidades especiales que marcó el comienzo de un gran movimiento hacia la integración de las personas con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas ordinarias

El término integración tiene un uso regular para designar los procesos que permiten maximizar la interacción entre los sujetos de la misma edad sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos. (Morales, s/f).

La integración es el proceso de incorporar física y socialmente a la comunidad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa pasar a ser un miembro activo de la comunidad viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no discapacitados (De Lorenzo; en Van Steenlandt,1991).

Para Molina (1997) es un principio de convivencia que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación de las diferencias individuales y con la decisión comunitaria de suprimir barreras físicas o arquitectónicas. Con actitudes y manifestaciones no discriminatorias. Así, este principio propicia la participación plena del sujeto con discapacidad en acciones y procesos que constituyen la existencia y el desarrollo de una sociedad.

En una concepción más actual, Marchesi (1988) afirma las demandas educativas de los alumnos, es decir, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los “deficientes” quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a través del proceso educativo requieren de una mayor atención en comparación al resto de sus pares, sea esta atención temporal o continua. Para que se pueda brindar efectivamente los medios para que cada uno de los alumnos logre los objetivos educativos en las condiciones de normalización, lo que debe tomarse como de primera importancia son las demandas específicas del sistema educativo y no centrarse en las características concretas y particulares del niño.

La solución consiste en instalar un modelo de acción educativa donde la especificidad de los alumnos este en relación directa con los medios y recursos educativos necesarios, esto es también una planta docente profesional capacitada

tanto para detectar los problemas emergentes, como para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes en la atención de las necesidades educativas especiales. Esto último implica dirigir la conducción de procesos de aprendizaje dados en diferentes tiempos o ritmos, según las necesidades de los alumnos, así como proponer una nueva organización escolar, requiere como se dijo atrás, modificar la organización y gestión escolar, fortalecer el proceso educativo, las adaptaciones curriculares y el mejoramiento de la práctica docente para así responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Hay que decirlo, no se trata solo de dar cabida a los alumnos con deficiencias, es decir, soportar su presencia en la escuela, se trata pues de todo un cambio organizacional que comienza y continúa con adoptar una actitud positiva ante la situación.

1.4 Integración Escolar

Como se ha visto la tendencia actual en los sistemas educativos en el mundo es promover la integración a través de un enfoque normalizador de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad al sistema de educación regular, en la inteligencia de que estos niños lleven una vida tan común como el resto de sus congéneres; de acuerdo al contexto socio-cultural, compartiendo las características culturales, tanto como sea posible, de acuerdo al patrón cultural existente en cada sociedad. ²

Existen varias concepciones de integración más o menos confluyentes pero que reflejan cierta confusión y polisemia del término. A continuación citamos algunas.

Nirje (en Rodríguez, 1989) considera la integración como un objetivo multidimensional. El movimiento de integración escolar es consecuencia del principio de normalización que podríamos enunciar como el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normal posible.

Para Mikkelsen (en Rodríguez, 1989) la integración es el método de trabajo para lograr la integración, mientras que la normalización es el objetivo a conseguir.

En cambio, la integración social es conceptualizada por Wolfensberger (en Rodríguez, 1989) como el resultado de la normalización. Este principio es definido por el autor como el uso de los medios más normativos posibles culturalmente hablando, con la finalidad de establecer y mantener comportamientos y características personales, en relación a los discapacitados, que sean, de facto, iguales a las consideradas comunes en su medio socio-cultural.

Bissonier entiende que la acción de incluir personas con deficiencia en el medio social es integración, siempre que la sociedad se enriquezca con valores cualitativamente distintos y el sujeto experimente los mismos derechos y obligaciones que sus congéneres. Para Ortiz (1995, p.98) "...el proceso de normalización continuada que pretende establecer comportamientos o conductas, aceptados por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece, a través de determinados aprendizajes es sinónimo de integración". En este orden de ideas: "La educación especial debe impartirse hasta donde sea

posible en los centros ordinarios del sistema educativo general” (Plan Nacional de Educación Especial de España; en Rodríguez, 1989) .

Más ilustrativa resulta la definición propuesta por la National Association for Retarded Citizens Asociación:

La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal. (en Rodríguez,1989, p 43).

La integración de los menores con discapacidad en la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración escolar, sin embargo es menester aclarar que no toda inclusión de un niño con discapacidad implica integración, ya que para que se dé ésta se deben cubrir dos requisitos: el menor debe presentar necesidades educativas especiales y su atención debe estar siendo apoyada por personal de educación especial0 (Barraza, 2001) .

Se comprende que el término “Necesidades educativas especiales” no siempre es sustitutivo del concepto “Discapacidad,” puesto que como bien nos aclara el este autor, no todo niño con discapacidad tiene necesidades educativas especiales, así “La integración escolar, entendida de esta manera, se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de

atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa” (Barraza, 2001).

Un concepto sólo se puede conocer si se conoce su dominio de aplicación, dice Barraza (2001), por lo cual propone distintos contextos de uso del término integración escolar que recuperan lo que él denomina “la multidimensionalidad constitutiva de este proceso” :

El primer contexto de uso es aquel donde la integración escolar está referida al proceso de inserción de los alumnos con discapacidad al aula regular (Borsani y Gallicchio, Guajardo, Hegarty; en Barraza, 2001). Este uso se encuentra obviamente contrapuesto al segregacionismo y permite entender la integración escolar como un movimiento emergente hacia la inclusión y normalización.

El segundo uso contextual del concepto refiere a considerar la integración escolar como un acontecimiento o fenómeno pedagógico, configurándose así, como un modelo pedagógico que se fundamenta en la intervención didáctica. Los obstáculos para el aprendizaje o necesidades educativas especiales son el motivo del perfeccionamiento docente y la reorganización sustantiva de la institución educativa. (Borsani y Gallicchio, Van Steendlandt, Cuomo, Hegarty; en Barraza, 2001).

Se encuentra un tercer contexto de uso en el ámbito organizacional. En él aparece la integración escolar como fenómeno organizacional, en busca de la realización de la reordenamiento de las instituciones que componen el sistema de educación especial a favor de su unificación con las escuelas regulares (Birch, en Bautista, 1991).

El término integración escolar tiene un cuarto contexto de uso en el campo ideológico. La integración escolar como principio ideológico del reconocimiento y defensa de las diferencias humanas como valor positivo (Illan Romeau, Fortes, Cuomo; en Barraza, 2001). Este contexto de uso está referido a la aceptación a la diversidad como norma de conducta y se opone en consecuencia a la discriminación, la marginación y todo segregacionismo.

La integración escolar es por supuesto un hecho político, el quinto contexto de uso ubica a la integración escolar como un proceso político, en el cual la participación democrática de los sujetos con necesidades educativas especiales y sus padres aumenta en el escenario de la institución escolar. “El desarrollo de la participación democrática en ámbitos escolares configura al nuevo ciudadano del futuro, inmerso en un contexto de respeto a la diferencia, pero a la vez imbuido por un espíritu de solidaridad” (Barraza,2001).

El término integración escolar encuentra un sexto contexto de uso en la debate en torno al cambio social (Illan Romeau; en Barraza, 2001). La integración escolar es observada como un proceso bidireccional entre el niño integrado y su ambiente integrador que supone la relación y el ajuste mutuo que eventualmente llevarán al cambio social deseado.

Después de analizar algunas definiciones y contextos de uso del término integración escolar se pueden destacar algunos de sus contenidos esenciales que finalmente nos permitan adoptar una definición más cercana a los intereses que guían esta investigación sin pretender claro está, satisfacer con ella, toda la complejidad y extensión del término.

Cabe destacar que la integración busca la interacción de los alumnos con deficiencias con el resto de sus compañeros del aula regular, que esto posibilite la ocurrencia de distintas situaciones o modalidades escolares que satisfagan los requerimientos de socialización y aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo se trata de un proceso de mayores alcances, su objetivo no es simplemente incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que intenta implementar un enfoque más individualizado, como activo y centrado en el propio alumno que posibilite cumplir con las necesidades educativas de todos los involucrados. Y por supuesto, trata de convocar la participación de todos, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales, para poner a disposición las condiciones y las formas de vida que se asemejen lo más posible a las de la cultura y comunidad de pertenencia.

La siguiente definición modifica en algunos puntos la definición de Guajardo (en Barraza, 2001) es una definición *ad hoc* al sentido y propósito de este trabajo, ya que contiene los elementos principales que la comunidad académica asigna al término, dotándole así de un carácter cuasi-institucional:

La atención o proceso de inclusión en la escuela regular de los alumnos de educación básica con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y que sean apoyados a través de USAER por el sistema de educación especial es la integración escolar

Para finalizar se puede estar de acuerdo con la afirmación de que en los objetivos primordiales de la integración lo importante es la calidad de la educación

que se ofrezca, en consecuencia, las transformaciones fundamentales que han de hacerse en la escuela integradora son las curriculares: lo que se enseña a los alumnos y por qué, la forma en que es llevada a cabo esta enseñanza y la forma en que es observado este proceso.

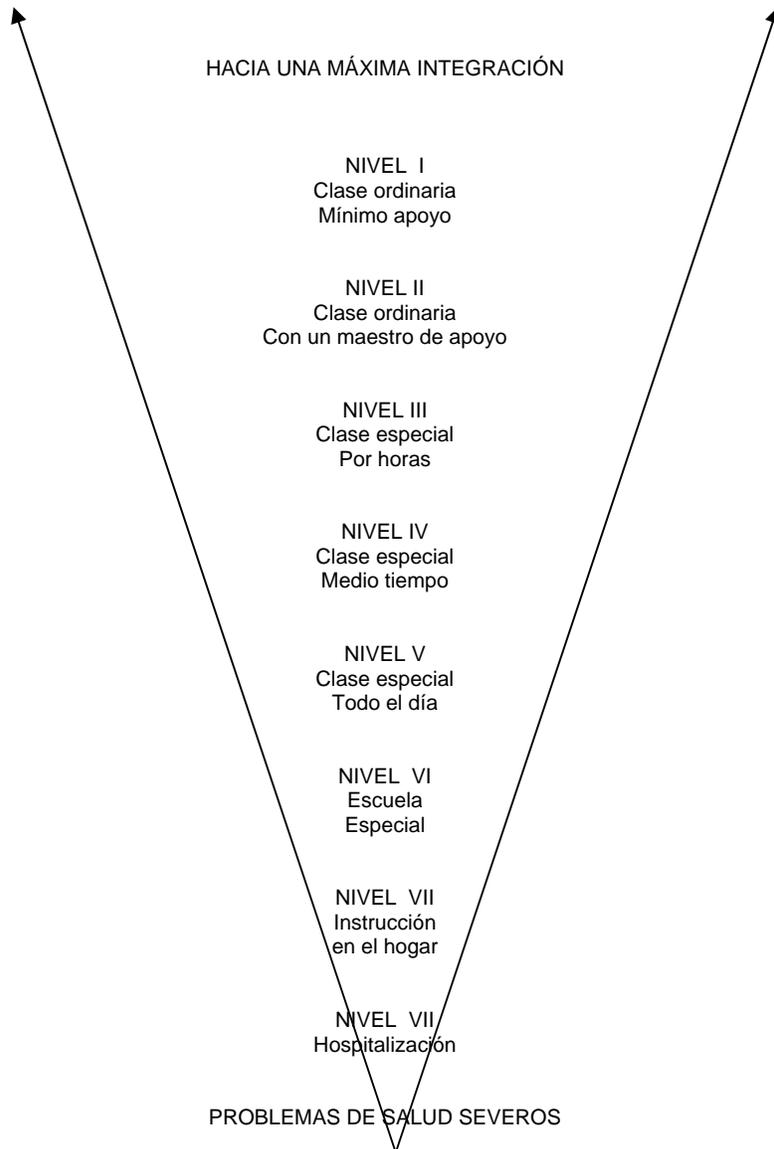
1.5 Modalidades de la integración

La Integración es un proceso dinámico y cambiante, que puede variar según las necesidades de los alumnos, la oferta o disposición de recursos educativos y el contexto donde todo ello ocurra.

Existen dos vías conocidas para lograr la escolarización de un menor con necesidades educativas especiales, una es inscribirlo a una escuela especial; la otra puede ser integrarlo a una escuela regular. Pero no se puede considerarlas como dos opciones puras o absolutas existen diferentes matices en diversas modalidades de integración en lo que se denomina “cascada de servicios especiales” que no es otra cosa que los modelos de provisión de la escuela especial para atender este tipo de necesidades. Es decir, la integración escolar es un gama de opciones según los niveles de requerimiento del sujeto y las posibilidades de servicio de los centros educativos, tanto especiales como regulares, tampoco se trata de un servicio o unas necesidades estáticas, por el contrario, se trata de un proceso cambiante en el que cada sujeto deberá ubicarse en el nivel de atención que responda mejor a sus necesidades y cambiar de nivel cuando lo requiera.

Realizada una revisión se encontraron los siguientes modelos: el sistema en cascada descrito por Deno (1970 en Marchesi y Martín, 1990); el “Modelo de distribución de la oferta educativa de la educación especial” de Hegarty, Pocklington y Lucas (en Marchesi y Martín, 1990) ; también el “Modelo de desarrollo” elaborado por Santamaría y Saad. (1992).

Para los objetivos que persigue esta investigación se supone suficiente exponer el modelo de Santamaría y Saad (1992). La elección de este modelo estriba en la inteligencia de que se trata de un modelo más actual y acabado, es uno de los puntos de referencia en los trabajos más modernos y su importancia se debe en gran parte a que pone el acento en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en las clásicas taxonomías de la deficiencia. Este trabajo permite ejemplificar las características que presentan actualmente los modelos de integración.



MODELO DE DESARROLLO. Elaborado por Santamaría y Saad
(Presentado en el sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociación CONFE, 1992)

En este modelo representado en una pirámide invertida de opciones educativas encontramos que: en la región más abierta se ubican las personas con mayores oportunidades de interacción social, observamos fácilmente que las

posibilidades de interacción de las personas disminuyen en la medida que descienden o se ubican en la parte más estrecha de la pirámide.

Algunos puntos a destacar:

En el nivel VII, la instrucción en el hogar se proporciona ante la ausencia de servicios educativos sean especiales o regulares en la comunidad. La opción consiste en aprovechar la dinámica familiar como alternativa de participación.

Las modalidades desde el nivel V al nivel I apoyan el movimiento de integración a la escuela regular.

Clase especial todo el día. Nivel V. Las personas con necesidades educativas especiales permanentes asisten a clases en un salón donde sólo se asisten este tipo de personas, y reciben instrucción en todas las áreas. Comparten la escuela con otros grupos regulares, de tal suerte que la convivencia con niños “normales” durante ciertos espacios y momentos se hace posible.

Nivel IV. Clase especial medio tiempo. El horario se divide en dos partes iguales, una para que los alumnos asistan al grupo especial; dos, para que realicen otras actividades con alumnos regulares como educación física o artística.

Clase especial por horas o nivel III. Durante sólo unas horas el alumno recibe apoyo en el aula especial, particularmente, por ejemplo, en terapia del lenguaje, ajuste personal o psicomotricidad.

Pasa el resto de la jornada trabajando con los mismos contenidos y temáticas que el resto del grupo, pero realizando adecuaciones curriculares el maestro asigna a este tipo de alumnos objetivos individuales de acuerdo a sus

necesidades. Es en el maestro titular del grupo en quien recae la responsabilidad del programa educativo de cada alumno con necesidades educativas especiales (NEE), éste último deberá permanecer todo el día en el aula regular durante los dos años finales del nivel escolar.

Clase regular con maestro auxiliar o Nivel II. La clase habitual en el aula regular recibe la asistencia de un profesor que brinda su apoyo tanto a los alumnos regulares, o con necesidades educativas especiales, como al maestro titular.

Clase regular. Nivel I. Con un mínimo de asesoría el maestro titular dirige la clase ordinaria y cumple con el programa tanto de sus alumnos regulares como de aquellos que presentan NEE.

En México se han puesto en marcha diversos programas educativos, que proponen desde mínimos niveles de integración hasta los que permiten a los sujetos con discapacidad la mayor integración posible. La Dirección General de Educación Especial (DGEE_SEP, 1981), ofrece diversos servicios de acuerdo al grado y la naturaleza de la discapacidad y por ende su organización responde a una relación inversa entre discapacidad e integración. Esto es, a menor discapacidad en el niño mayor será su integración de acuerdo a los servicios que presta la DGEE, éstos se ofrecen en diversos niveles:

- 1) Aula regular. Con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro del sistema regular, transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.

- 2) Aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica. Se brinda a los alumnos que lo requieran terapia del lenguaje, psicoterapia, terapia física, etc; en turnos opuestos para no descuidar su integración al aula regular.
- 3) Grupos pequeños. Se brinda una clase de apoyo para reconstruir el aprendizaje, la duración es distinta con la finalidad de lograr la integración de los alumnos al grupo regular.
- 4) Grupos integrados. Se componen por clases especiales dentro de la escuela regular.
- 5) Escuela especial. Cuando la severidad del problema así lo requiere el alumno será ubicado en una escuela o instituto especial, se deben organizar actividades para asegurar un contacto continuo de los alumnos con el medio físico y humano exterior, ya sea mediante paseos públicos, actividades deportivas y culturales, conviviendo siempre con alumnos de escuelas regulares.
- 6) Hospital o asistencia en el hogar. Generalmente el servicio se brinda a los alumnos cuya asistencia es básicamente de tipo médico y no tienen muchas oportunidades de educación.

Es a partir del tercer nivel que se requiere de la participación de maestros especialistas con el apoyo del equipo multiprofesional adecuado.

1.6 Condiciones para la integración escolar

Un programa de integración requiere de diversas condiciones que hagan posible su operación adecuada, dependerá esto la calidad y variedad de los servicios prestados a los sujetos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Según Bautista estas son algunas de las condiciones más relevantes que deben procurarse en la instauración de un programa de integración escolar:

- Marco legal que facilite y garantice la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional en su organización, estructura, objetivos y metodología.
- Diseño curricular único, abierto y flexible que permita adaptaciones curriculares.
- Adaptaciones de los centros ordinarios a las diferentes necesidades de los alumnos.
- Que los centros cuenten con los recursos humanos, materiales y didácticos suficientes. Esto incluye equipos interdisciplinarios.
- Mejorar la comunicación al interior de la escuela, y entre ésta y la comunidad.
- Convocar y asegurar la participación activa de los todos los padres en el proceso de integración.

- La adecuada formación, actualización y capacitación permanente del profesorado y demás profesionales de la educación involucrados es este proceso.

1.7 Posiciones a favor y en contra de la integración

Antes de tratar directamente las actitudes en torno la integración escolar parece necesario a los intereses de esta investigación analizar algunas posiciones a favor o en contra de la integración expuestas por varios expertos quienes proporcionan un marco contextual a la discusión del tema y reflejan, de alguna manera, las ideas e intereses que comúnmente vierten los actores involucrados en esta problemática.

De acuerdo con Stainback y Bunch citados por Higareda y Silva (1994) existen tres premisas que aglutinan las posiciones a favor de la integración:

Primer Premisa. No se requiere de sistemas paralelos en la atención de las necesidades educativas de los alumnos porque:

- a) La educación integrada tiene en cuenta y respeta por supuesto, el derecho de los individuos, independientemente de sus diferencias físicas e intelectuales. Por ello, sostiene, debe haber una igualdad de educación que respete las necesidades individuales de cada alumno.
- b) Stainback y Bunch (1991) afirman que la división de planteles para la atención de unos niños y otros es meramente convencional y arbitraria, puesto que las

necesidades educativas de todos se encuentran en un continuo. Es una demanda amplia, desde los alumnos que requieren varios servicios y apoyos, hasta los que solicitan ayuda para satisfacer determinados objetivos educativos.

En el sentido de que todos los alumnos necesitan servicios escolares: maestros, materiales, apoyo, en la búsqueda de los fines generales de la educación, la educación integrada mantiene la postura de que todos los alumnos participan de unas mismas necesidades educativas. Así se toman en cuenta las características propias de cada uno de ellos, sus habilidades, capacidades y por supuesto sus necesidades. “La razón estriba en la unicidad de cada uno como personas, en sus particulares características intelectuales, psicológicas y físicas” (Stainback y Bunch; en Higareda y Silva, 1994) .

c) Todos son únicos y demandan apoyo pedagógico y servicios educativos personales. En consecuencia, la educación integrada trata de ofrecer servicios diferenciados tomando en cuenta las necesidades y modelos de aprendizaje de cada alumno en particular.

d) Existe un solo método educativo. El proceso básico de la educación es único, se adapta a las necesidades individuales y se utiliza en diversos momentos del desarrollo. No obstante cada alumno podría tener objetivos y programas individuales, en el entendido de que podrán compartir con todos objetivos y programas, pero requerirán de apoyos personalizados.

Segunda Premisa. Atender dos sistemas paralelos hace ineficientes a ambos al soslayar los siguientes factores:

a) Con un sistema paralelo de educación se evalúa y clasifica a cada alumno para asignarlo al sistema educativo que convenga, lo cual requiere de vastos recursos que culminan con la etiquetación del niño con base sólo en algunas de sus características. Erróneamente se elabora un programa para cada sistema educativo en lugar de realizar un programa para cada niño.

Una severa crítica de validez de las pruebas psicométricas lleva a pensar que son demasiados los niños calificados como discapacitados. Además se pone mayor énfasis en sus discapacidades y limitaciones, y no en sus posibilidades y capacidades.

La detección y evaluación en la educación integrada, se dirige a conocer los perfiles educativos del niño, sus limitaciones, intereses, características psicológicas e intelectuales, sus capacidades de aprendizaje físicas y motrices. Esta evaluación tiene como finalidad planear un programa educativo único para cada alumno, detectar cuales son los recursos educativos que necesita y en que tipo de escuela se pueden atender, para conseguir un desarrollo satisfactorio (Stainback y Bunch; en Higareda y Silva, 1994) .

b) Con sistemas paralelos se provoca un distanciamiento entre los profesionales de ambos sistemas. Estos profesionales tienen nulas o pocas posibilidades de intercambiar opiniones, de compartir conocimientos emanados de la experiencia laboral, así como de colaborar en la planeación y realización de programas. La cooperación entre los profesionales involucrados en la educación integrada es uno

de los objetivos cuya finalidad es evitar rivalidades y desacuerdos que interfieren en la calidad de los servicios y apoyos requeridos por los alumnos.

c) Habitualmente son sólo los alumnos que han recibido una evaluación, y se encuentran dentro del sistema especial, quienes obtienen la asistencia requerida para completar su educación. No obstante, ninguna evaluación y categoría garantizan una adecuada atención porque no detectan las necesidades específicas, ni los intereses de cada individuo. Por el contrario, es la educación integrada quien posibilita el acceso virtual a cualquier servicio a cualquier alumno en igualdad de circunstancias.

d) La oferta de la educación integrada es amplia, contiene, en lo posible, la diversidad de servicios que cada alumno necesita, no los que se establecen para cada categoría de la evaluación. En cambio, las adaptaciones curriculares que cada sistema implementa no son suficientes y no proporcionan una educación integral. El sistema especial se inclina por el desarrollo de habilidades del lenguaje, sociales y de autocuidado, mientras que el sistema regular pone mayor énfasis en lo académico, con lo que ambos sistemas descuidan aspectos importantes que el otro sí atiende, dando por resultado una educación deficiente.

e) En vez de adaptar el programa al niño, los alumnos que no se adaptan a las disposiciones de ambos sistemas son por lo regular rechazados. Es evidente que las limitaciones de los alumnos no explican por sí solas las posibilidades de aprendizaje del niño. Lo que posibilitará el avance del niño dentro de la currícula es el ajuste de contenido, la secuencia y la forma de enseñar, amén de otras circunstancias.

Se debe considerar la discapacidad como un problema interactivo, no supeditado por completo a las características del alumno, es una problemática que también está muy relacionada con su ámbito cultural, social y familiar.

Otro objetivo de la educación integrada consiste, en evitar en lo posible, la desigualdad en el aprendizaje de un alumno a otro, la búsqueda lleva a lograr el máximo del progreso personal de cada uno de ellos en la máxima igualdad de aprendizajes entre los miembros del grupo. Las adaptaciones curriculares podrán ser sustantivas, sin embargo, la educación integral se dará.

f) El desarrollo y aprendizaje del menor se encuentra descontextualizado en la medida en que el sistema paralelo, más particularmente el sistema especial, prepara deficientemente a los estudiantes para vivir y trabajar en condiciones reales de la comunidad. Esto se debe, en gran parte, a la sobreprotección y ambiente artificial que predomina en dicho sistema. La artificialidad se presenta cuando los alumnos afrontan problemas innecesarios en una realidad inexistente recreada en la educación especial. En la vida corriente no existen comercios, servicios, relaciones exclusivas o privativas de las personas con discapacidad. Por el contrario, la educación integrada busca evitar las divisiones entre el mundo real y el escolar, así los menores pueden socializar y aprender en condiciones lo más normal posible con cualquier tipo de niños. La integración procura que los alumnos adquieran los aprendizajes que les permitan subsistir más allá de los límites de la escuela. Por ende, propone un programa de adaptación al trabajo y la vida adulta.

Tercera premisa. El sistema paralelo no sólo mantiene sino fomenta actitudes tradicionales y negativas hacia los alumnos del sistema especial. De esta forma los alumnos etiquetados como especiales reciben un trato sobreprotector cuando no de lástima de parte de otros, trato que impide la adecuada autoestima de estos alumnos. Así se les ve como incapaces, dependientes e improductivos.

La independencia y autonomía en los alumnos perseguida por la educación integrada se basa en garantizar la atención necesaria a sus necesidades, sin sobreprotección, sin un trato diferenciado o de persona devaluada. Muy por el contrario, plantea que las condiciones de desarrollo sean lo más normal posible en un trato de iguales.

La conclusión a la que lleva estas tres premisas, es que los estudiantes y la sociedad misma se ven disminuidos en sus oportunidades en un sistema paralelo, desigual e ineficiente.

La integración no puede ser un proceso ideal y perfecto, los estudiosos del tema han detectado y previsto algunos de los defectos o consecuencias no deseadas de la integración y han presentado algunos desacuerdos.

Marchesi y Martín (2001) dudan de la posibilidad real de integración en una sociedad sumamente competitiva. Si el éxito académico, el rendimiento y la competitividad son los valores dominantes en la institución escolar, instaurar valores tan disímiles como cooperación, solidaridad y respeto, indispensables para la integración escolar, es una tarea verdaderamente complicada.

Fierro y Soder (en Van Steenlandt; 1991) afirman que el alumno con discapacidad constantemente es marginado por sus compañeros regulares. Sostienen que los alumnos discapacitados se sienten más seguros en presencia

de sus pares o iguales y agregan: el niño física y mentalmente discapacitado teme ser objeto de burlas, desprecio y abandono por parte de los alumnos “normales” Fierro (en Van Steenlandt; 1991) aclara que estos abusos pueden ser cometidos por los niños por el simple hecho de no saber como tratar a los discapacitados, apunta también, que el niño discapacitado no aprende en la escuela ordinaria y dificulta el aprendizaje de los demás niños. Es un dilema en el que hay que sopesar la diferencia entre el beneficio obtenido de la socialización de los niños discapacitados y la exigente demanda de enseñanza que impone el programa.

Los padres de familia de los alumnos regulares representarían otra objeción a la integración, de acuerdo con Fierro (en Van Steenlandt; 1991), al hacer patentes sus prejuicios en contra de los discapacitados, argumentando habitualmente que no desean que sus hijos convivan y estudien al lado de personas enfermas o extrañas que puedan afectar (contagiar) a sus hijos. O bien los padres exponen la queja acerca de que los discapacitados retrasan o afectan negativamente el aprendizaje de los hijos “normales”.

En cuanto al aprendizaje del niño discapacitado, Lubovski (en Van Steenlandt; 1991) dice que éstos no podrían asimilar el contenido de la enseñanza, ni mantener el tiempo y el ritmo de aprendizaje de sus compañeros regulares. Las condiciones de la escuela ordinaria no son equitativas para los discapacitados a quienes resulta más difícil su desempeño en la escuela regular, en consecuencia existe “desigualdad”.

NOTAS

¹ Es necesario hacer una revisión de cuáles han sido las tendencias en el pensamiento filosófico y humanista mundiales para comprender su impacto en las iniciativas y reformas educativas de los Estados modernos. Las nuevas tendencias filosóficas de la educación para todos y la Integración Educativa de grupos minoritarios y marginados también han repercutido en la política educativa del Estado Mexicano.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1948
- La declaración, que tiene antecedentes en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, se ha constituido en el hito universal de la promoción y respeto de los derechos humanos. Específicamente el derecho a la educación como un derecho universal ha sido objeto de una discusión muy amplia en los foros internacionales. En el documento “Declaración Universal de los Derechos Humanos” de 1948, se establece la libertad, la justicia y la paz tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.
- El Informe Warnock. 1978

Informe producto del comité de investigación del mismo nombre para estudiar las prestaciones educativas a favor de niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra durante los años 70. El informe contiene una propuesta para la programación de actividades dirigidas a alumnos con necesidades especiales ampliando los conceptos de Educación Especial (E E) y Necesidades Educativas Especiales (N E E).

- Conferencia Mundial de Educación para Todos. 1990
- Realizada en Jomitén Tailandia busca garantizar el derecho universal a la educación de todos los pueblos superando las limitaciones impuestas a la educación en las naciones en vías de desarrollo. Se pretende así garantizar el derecho de todas las personas a recibir educación, independientemente de sus diferencias particulares.

- Declaración de Nueva Delhi. 1990
- Establece las bases en naciones en vías de desarrollo para hacer realidad la educación para todos. Como estrategia para lograrlo se comprometen en campañas de alfabetización, y sobre todo la llevando a cabo la educación primaria universal como metas hacia el año 2000. “satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de nuestros pueblos” sostiene la declaración.

- Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. 1994

Inspirada en los principios de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar para concretar la “escuela para todos” propone la conformación de instituciones que integren a todos en la diversidad, respetando y apoyando las diferencias, garanticen el aprendizaje y respondan a las necesidades de los individuos y los grupos diversos. Establece en término de alumno-alumna con necesidades educativas especiales. Bajo esta concepción se reafirma de una manera sustantiva el derecho a ser diferente y se rechaza los enfoques centrados en la discapacidad, y con ello, las actitudes y calificativos discriminantes y estigmatizantes.

- Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. 1994
- Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios política y práctica para las necesidades educativas especiales. (Ortiz, 1993).

² En México, como en muchos países, existe una gran preocupación por brindar una educación apropiada, que propicie el desarrollo de las habilidades de los niños con necesidades educativas especiales y su integración educativa. Las políticas educativas nacionales en materia de integración educativa. En este sentido las leyes educativas mexicanas han sido modificadas a favor de la atención a la diversidad en contextos normalizados. La identificación, evaluación y programas especiales para niños cuyas dificultades o desventajas para aprender requieren ayuda adicional para alcanzar su pleno desarrollo educativo. Es a partir de 1980 que se ha prestado especial atención a la integración educativa. En la pasada década se operó un cambio radical en las actitudes profesionales y públicas hacia las necesidades especiales que marcó el comienzo de un gran movimiento hacia la integración de las personas con necesidades educativas especiales dentro de las escuelas ordinarias.

En 1979 se inicia en el país el “Proyecto de Grupos Integrados”, como una medida estratégica de integración institucional en el marco del Programa Primaria para todos los Niños, antecedente de lo que hoy se denomina Programa Nacional de Integración.

- Ley General de Educación. 1995

En su artículo 41 asevera que la educación especial: “Procurará atender de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.” En su artículo 42 complementa esta idea insistiendo en que: “...se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social , sobre la base del respeto a su dignidad:”

- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

En su apartado sobre equidad educativa establece la obligación gubernamental de satisfacer mediante distintas estrategias las necesidades básicas de aprendizaje. (Cfr: PDE, 1995-2000). El Plan Nacional de Desarrollo también contiene una propuesta para la atención a la diversidad en el:

- Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. 1995

Pone especial énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. El sistema educativo nacional está pasando por una etapa de transición muy importante. A nivel de la legislación educativa, ha presentado un esfuerzo sustantivo por lograr mayor calidad educativa; una escuela que dé respuesta a la diversidad. (Villa s/f).

La Integración Educativa en el Estado de Durango.

- Programa Estatal de Fortalecimiento a la Integración Educativa. 1996

El propósito de las autoridades educativas es promover la integración a través de un enfoque normalizador de integración de niños con NEE con o sin discapacidad al sistema de educación regular, en la inteligencia de que estos niños lleven una vida tan común como el resto de sus congéneres; de acuerdo al contexto socio-cultural, compartiendo las características culturales, tanto como sea posible, de acuerdo al patrón cultural existente en cada sociedad.

CAPÍTULO II

ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

2.1 Definición de Actitud

Muchos autores han discutido y elaborado sus propias definiciones del concepto actitud, ya hace más de 50 años el psicólogo norteamericano Allport presentó más de 100 diversas acepciones de este concepto producidas por los científicos sociales hasta ese momento, es de suponerse que muchas de estas definiciones fueron juzgadas como erróneas y ya han sido desechadas, otras fueron superadas o enriquecidas en la discusión y crítica de la psicología social. La actitud según Allport es probablemente el concepto más distintivo e indispensable en la psicología social norteamericana. Otros muchos autores han considerado a la psicología social como el estudio científico de las actitudes¹.(en Hollander,1982).

Las actitudes han sido un concepto muy trabajado en las ciencias sociales, en especial la psicología social, campo que aquí interesa, éste ha elaborado una gran cantidad de definiciones sobre el término. Sin embargo, y después de una discusión conceptual², se alcanzó a distinguir algunas de sus características, atributos o dimensiones; a) Todas se refieren implícita o explícitamente a objetos sociales; b) Son aprendidas, son producto del aprendizaje del sujeto, de su

experiencia personal, aunque no se aclara si el aprendizaje tiene su origen en la experiencia social o sólo en la individual; c) Las actitudes cambian pero son duraderas, no se especifica su duración en la inteligencia de que puede variar según la actitud de que se trate; d) Se pueden medir, no obstante no tengan un referente empírico inmediato y e) Poseen una calidad valorativa en diferente grado e intensidad. Klineberg (1987) dice que las actitudes tienen cinco atributos o dimensiones: dirección, grado, intensidad, consistencia y prominencia que resultan útiles en la conceptualización del término y probablemente en la elaboración de la categoría de análisis en la construcción de la categoría operacional para el proyecto de investigación que aquí se presenta.

Siguiendo los objetivos que se plantean en el proyecto de investigación y las constantes en las dimensiones del concepto actitud en su evolución, una definición muy conveniente o cercana a nuestras necesidades es la siguiente propuesta por Marvin Shaw y Jack Wright (1967):

Una actitud es un sistema relativamente duradero de reacciones evolutivas y afectivas, basado en conceptos evolutivos o creencias que han sido aprendidas acerca de las características de un objeto o clase de objetos sociales (en Hollander, 1982: 252).

Esta definición es muy atinada, y es, desde más un punto de vista, prácticamente idéntica a la adoptada por Fishbein y Ajzen (1980) en su Teoría de la Acción Razonada; teoría en la que se fundamenta la presente investigación y que se abordará con todo detalle en el capítulo siguiente, éstos autores afirman:

“...una actitud hacia un concepto es simplemente un sentimiento general de la persona favorable o menos favorable para ese concepto” es “la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto de un objeto, acción o evento” (Fishbein, 1967, p 23).

Coherente con el marco teórico de este estudio se adoptará esta última definición de actitud en la inteligencia que pertenece a un cuerpo teórico que debido a su sistematización posee un mayor poder explicativo.

Se puede afirmar que acción razonada es un termino similar a lo que otros autores entienden por actitud. Se afirma esto porque se sostiene enfáticamente que el mérito de Fishbein y Ajzen (1980) no consiste en simplificar la definición de actitud sino en separarla en otros factores o conceptos íntimamente relacionados. Factores que aparecen en otras teorías y conceptualizaciones incluidos y confusamente definidos en la categoría actitud. Fishbein y Ajzen, en cambio, logran separar analíticamente los términos para dotarles de una nivel conceptual y operacional propios. Y alcanzar mediante la sistematización un manejo teórico y empírico mas avanzado en su Teoría de la Acción Razonada.

Lo importante del enfoque aquí presentado, consiste en que la actitud establece una relación entre el significado atribuido a las situaciones, personas o cosas, y la manera en que actuamos ante ellas, esto es, la actitud que manifestamos hacia los objetos sociales. Sin duda las actitudes son el reflejo de nuestra personalidad. Manifestamos nuestras actitudes de muy diversas maneras y lo hacemos en situaciones bien distintas.

Se debe considerar que una determinada actitud hacia la discapacidad o las capacidades diversas puede favorecer u obstaculizar el desarrollo de las personas que las presentan. En consecuencia tenemos que estar muy atentos a los factores que favorecen una situación u otra. Tomar en cuenta que la discapacidad se manifiesta en la interacción de la persona con su medio y no por sí misma, antes de etiquetar a un niño como una persona discapacitada debemos de tomar en cuenta el contexto educativo en el que se desenvuelve y así favorecer su desarrollo. Cómo afecta a estos niños la impresión que de ellos se tiene en el salón de clase incluyendo por supuesto la actitud con que es recibido por el docente.

Un conocimiento más profundo de la actitud hacia los niños con necesidades educativas especiales puede contribuir a cambiarla, así como la manera en que el ambiente puede intervenir para que un niño con algún problema se convierta o no en un discapacitado. Porque en sí mismo, conceptuar a un niño como discapacitado o con discapacidad es estigmatizarlo y evitar su desarrollo.

En las actitudes hacia la Integración Escolar de niños con necesidades educativas especiales, es muy importante estudiar las respuestas conductuales de los profesores, porque de ellas depende que la integración cumpla su objetivo.

Se ha validado plenamente que la integración escolar es una propuesta no sólo deseada sino viable. De acuerdo a las políticas educativas internacionales y los principios filosóficos actuales, se asume que es una propuesta que salvaguarda los derechos de todos los niños, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales o con capacidades diversas, a ser objeto de la

integración escolar. Bajo estas premisas es necesario el estudio de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Porque el contacto cotidiano es la base y reflejo de las relaciones sociales de igualdad y desigualdad. En su contacto las personas están en una desigual posición en la división del trabajo social y bajo disposiciones de carácter consuetudinario. El contacto se desarrolla entre hombres particulares concretos y no entre portadores de roles (UPN, 1999). Como dice Fierro refiriéndose a la integración de estos niños: nos hallamos frente a procesos y no ante estados fijos. “Mientras más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, supuesto que esta convivencia sea deliberadamente preparada” (en García Pastor, 1993, p 42). Larrive 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.

Se observa uno de los puntos de importancia nodal en la instrumentación de la integración para el sistema educativo, es la actitud del maestro frente a la misma, particularmente frente a los niños integrados en dicho proceso dinámico.

Desde el enfoque teórico aquí presentado, las actitudes determinan en gran medida la conducta de los sujetos hacia un objeto social determinado, en este caso los niños integrados al aula regular con necesidades educativas especiales. De donde se infiere la gran importancia de las actitudes de los

maestros para la comprensión y previsión de su conducta hacia ellos. Huelga decir, que si deseamos mantener la integración educativa como un proyecto exitoso, debemos realizar un seguimiento de las actitudes de los maestros a través de la comprensión de sus determinantes de su conducta.

Las actitudes poseen tres componentes; afectivo, cognoscitivo y conductual.³ De acuerdo con lo anterior, la actitud de los maestros hacia la integración depende en gran medida del grado en que en las acciones propuestas por las instancias educativas sean satisfechas las condiciones que se han señalado con respecto a los cambios que implica la integración. Si esto último se consigue, al menos se habrá incidido en el componente afectivo y cognoscitivo, y en consecuencia se expresarían las conductas de una actitud positiva.⁴

2.2 Investigaciones relacionadas con Actitudes e Integración Escolar

Debido a que la investigación acerca de integración escolar se encuentra en una fase inicial o existen pocas investigaciones en la región, se ha encontrado poca información referente a esta temática en todo el país, menos aún en el Estado de Durango.

En un principio se encontraron investigaciones que se refieren a la integración educativa pero no puntualmente a las actitudes que los maestros presentan ante ella, cuyo tema son las opiniones de los docentes sobre la integración educativa (Barraza Macías, 2000).

Fue posible detectar algunas investigaciones realizadas en otros países que tienen como tema central las actitudes de los maestros hacia la integración educativa como Danielle Van Steenlandt en Santiago de Chile sobre “La integración de niños discapacitados a la educación común”. Investigación que aporta información conceptual para contribuir al conocimiento, comprensión, y discusión del tema de educación integrada.(UNESCO, Oficina regional para la educación en América Latina y el Caribe; OREALC, 1991).

También se encontró: Actitudes del profesor hacia estudiantes incluidos y la CoEnseñanza de la educación especial de Bruce Bergren, (1999), estudio de 150 maestros regulares y profesores de Educación Especial que determinó que las actitudes de éstos son positivas hacia la colocación inclusiva de alumnos de la Educación Especial y de los estudiantes regulares en la misma sala de clase. Además se comprobó que los profesores creyeron que ambos tipos de estudiantes se beneficiarían socialmente de este tipo de colocación integrada pero presentan sus reservas ante las necesidades educacionales de la reunión de estudiantes con inhabilidades.

Spann-Hite y otros, (1999). “las actitudes del profesor hacia un acercamiento interdisciplinario a la inclusión” nos da un informe que discute los resultados que indican que la mayoría de participantes convino que la inclusión debe consistir en un grupo de trabajo educativo (*teaming*), eso implica un método de colaboración de la sala de clase.

La investigación realizada por el Magisterio de Educación y Cultura del Paraguay (1980). Es un estudio sobre los discapacitados para tomar acciones

tendientes a impulsar la educación de estos niños. Las acciones estarán dirigidas a la aplicación y creación de nuevos servicios, a una mejor orientación de la familia, a una mayor sensibilización de la comunidad y a la realización de programas de prevención y estimulación tempranas.

Dentro del mismo tema se halló la investigación realizada por Serrano y Jacobo (1998) de la Universidad Simón Bolívar; en dicha investigación aportan algunos antecedentes del trato dado a los pequeños con Síndrome de Down y observa como buena estrategia el sistema Montessori para lograr una integración adecuada a las necesidades de estos niños y de la institución integradora.

Pérez Bucio (1998) habla acerca de las actitudes erróneas frente a los niños con Necesidades Educativas Especiales en su investigación: “La formación de actitudes en la Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.”

¿Por qué es la integración en la educación especial de la niñez temprana beneficiosa? Es el título de la investigación de Backus (1999) donde a través de un cuestionario se miden las actitudes de los docentes con maestría referentes a las ventajas de dicha integración, como una de sus conclusiones destacadas podemos decir que de un total de 35 educadores 22 convinieron o convinieron fuertemente en que la salas de clase integradas animaron a padres de los niños de las necesidades que tuvieron expectación más realista.

Como referentes más cercanos se encontró el estudio elaborado por García Sánchez; y otros, sobre: Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Concluyen que las variables que afectan positivamente las actitudes de estos estudiantes son: especialidad, lecturas, cursos y visitas, agregan las que afectan negativamente: sexo y profesión de los padres. Esta investigación fue concretada en León, España, en una muestra de 330 estudiantes, 200 mujeres y 130 varones de la Escuela Universitaria de formación de dicha ciudad.

Ávila Espada (1995) “Evaluación de las actitudes hacia la integración escolar de una muestra de maestros en formación” y Ávila Espada (1996) “Variables que afectan las actitudes de los profesores hacia la integración de alumnos inmigrantes extranjeros con necesidades educativas especiales de la comarca minera de Bierzo. En ambas el autor indaga acerca de las determinantes de la actitud de los docentes hacia la integración.

Illán Romero (1986) exploró las expectativas de los profesores ordinarios con respecto del Programa de Integración Escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales 1985-86 en la región de Murcia España, el estudio “La integración escolar y los profesores” concluye que en los últimos años es cuando se reconoce el derecho de las personas con déficit a recibir educación dentro del sistema educativo ordinario y que esto ha sido producto de las influencias ideológicas y políticas a nivel internacional.

El estudio de Palomares(1999) “Actitudes ante los programas de integración escolar” presenta en su primera parte una detallada discusión del concepto de integración escolar: características, requisitos, génesis histórica, y diferencias entre los distintos modelos, destaca que son los jóvenes las personas con una mayor cualificación quienes expresan una opinión más favorable hacia la integración.

La investigación titulada: “Evaluación de programas de integración escolar de alumnos con deficiencias” (Aguilera, et. al; 1991) pretende estudiar cómo se concreta en la realidad el programa de integración (PI) para proponer estrategias de intervención. El resultado obtenido indica que el tipo de déficit del niño no es factor determinante de las modalidades de integración adoptadas, ya que los centros tienen una forma de entender cómo deben darse los apoyos. Los profesores de los centros mejores, muestran en mayor proporción algunas de las características de los estilos más liberales y sienten que deben asumir la responsabilidad sobre los niños con necesidades educativas especiales en sus aulas. En los centros cuyo proyecto educativo está menos elaborado, los estilos son más individuales.

Barrueco, Bueno, Ortiz, Lecuona, Ramírez, y Sarto;(1992) La formación permanente ante la integración, en Barroso, E. (coordinador) Respuesta educativa ante la diversidad. Este estudio contiene una encuesta diseñada por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca, España. La encuesta presenta importante información acerca de las actitudes de los profesores ante la

integración, la formación inicial y permanente del profesorado y el trabajo de equipo en la integración.

Investigaciones realizadas en México específicamente sobre las actitudes de los docentes hacia la integración o hacia la discapacidad han sido halladas en años recientes, afortunadamente éstas utilizan instrumentos adaptados a su nuestro propio y particular contexto.

De Ochoa Sánchez y Torres Mendoza (1996), Aplicación de un programa de sensibilización como estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular. (tesis para la obtención del grado de licenciatura, UNAM). Se encuentra que el mérito de las escuelas integradoras consiste en posibilitar un cambio en las actitudes hacia la discriminación en la aceptación de las necesidades educativas de otros.

La tesis para obtener el grado de licenciatura: Análisis comparativo de las actitudes de los directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual, de Alvarado Buendía y Murga Sassoon (1995) descubre la tendencia a que aquellos docentes y directores con mayor grado de preparación, tienen una actitud mas favorable hacia la integración.

El tema de las actitudes es un tema muy amplio que ha sido abordado por muchos investigadores; revisamos algunas de ellas que desafortunadamente presentan un referente sumamente alejado, no obstante estos estudios proporcionan una guía teórico-metodológica para la realización de la presente investigación. Son construcciones de similar manufactura a la que propone este

estudio. El marco teórico-metodológico en el se sustentan para la elaboración de cuestionarios o escalas de medición como la de Likert y el diferencial semántico de Osgood y Tannenbaun, han servido como modelo de orientación y comparación para la realización del trabajo aquí presentado, así como también la bibliografía consultada especializada en la psicología social ha servido para confrontar diferentes modelos de análisis e instrumentos de medición de las actitudes.

2.3 Importancia del estudio

Dice Albericio (en Corvalan de Mezzano, 1991) “Frente a las semejanzas entre los hombres se alza el cúmulo de sus diferencias personales, a esto llamamos diversidad” . La sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. Esto comporta una serie de compromisos con los grupos minoritarios o marginados, su inclusión en la sociedad mayoritaria no solamente es un necesidad civilizatoria sino una garantía de continuidad en una sociedad su bienestar y justicia; porque nadie puede asegurar el futuro de una civilización que no proporcione oportunidades de desarrollo humano a todos sus integrantes.

La diversidad y la pluralidad implican necesariamente el concepto de tolerancia. Pero no entendida liberalmente como soportar a los otros, a los distintos o los débiles, sino en la idea fundamental de asegurar su permanencia y participación igualitarias de una sociedad múltiple, esto es integración. Afianzar el derecho a existir en la igualdad de los grupos minoritarios es una condición para el

pensamiento diverso sin el cual la sociedad se ve amenazada de totalitarismo y por ende de decadencia. “ Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración (que incluye la integración escolar) parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente.” (García Pastor, 1993, p. 32)

Una sociedad humanizada tiene ética y moralmente la obligación de velar por los marginados. La educación continúa siendo uno de los ámbitos más importantes para propugnar por una sociedad más justa. La iniciativa de varias sociedades modernas por integrar a las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las aulas regulares (sistema de educación regular) manifiesta la voluntad de estas sociedad por contribuir a su humanización, fortaleciendo así los derechos de las minorías desamparadas.

Sin embargo la declaración de principios o derechos sólo contribuye en parte a la solución del problema. Es obligatorio llevar estos derechos a su práctica. La integración de los niños con necesidades educativas especiales debe verse como un proceso evolutivo en el que la mera enunciación de sus derechos no basta, hay que asegurar que los mismos se hagan efectivos de la mejor manera posible. Una manera de lograrlo es que estos derechos ganen legitimación dentro del grupo social, esto sólo puede alcanzarse conociendo más y mejor dicha problemática.

He aquí la necesidad de conocer como se está llevando a cabo dicho proceso de integración, y puntualmente con qué actitud los maestros del aula regular enfrentan a los pequeños con necesidades educativas especiales, con o

sin discapacidad, es decir, a niños pertenecientes a un grupo tradicionalmente estigmatizado y marginado.

La investigación realizada contribuirá a conocer las actitudes de los maestros hacia los niños integrados. Indagando acerca de las creencias y las valoraciones, las normas y las intenciones que giran alrededor de estos niños.

La forma de analizar el problema desde el marco teórico elegido para esta investigación, tiene la ventaja de ayudarnos a comprender la conducta del maestro hacia los niños con necesidades educativas especiales (NEE) al aula regular en la definición de su intención conductual y su motivación para actuar.

Desde esta, nuestra perspectiva, se aportará conocimientos sobre la influencia psicosocial ejercida en la norma subjetiva que tiene un impacto en la actitud tomada por los maestros hacia los niños integrados, presión social que tiene su origen en la expresión de creencias de los grupos de profesores, padres de familia y autoridades. Comprender el sentido y grado de dicha influencia en la construcción de sus actitudes hacia los niños con necesidades educativas especiales es parte de la contribución que espera proporcionar esta investigación. “Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales” (García, et. al. 1999)

Una acción razonada es un predictor; un juicio probabilístico en que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. Fishbein y Ajzen: creen puede ser estimada a partir de las creencias normativas y conductuales estimación que se explicará con más detalle en el

capítulo IV. Establecer un juicio probalibístico en referencia a la intención conductual que adoptará el docente frente a los niños con n.e.e. posibilitará el adoptar políticas educativas más acordes con las necesidades y derechos de estos menores. Permitirá calcular, prever y controlar mejor las causas y los efectos de la integración educativa, esto es racionalizar el proceso y no avenirse a la improvisación.

Además, podrá proporcionar información para un nuevo programa de formación docente dada la necesidad de obtener una mejor formación del profesorado en relación con la atención de los niños con N.E.E.

Aunque la relación entre la intención y la conducta no es lineal, éstas reflejan los efectos de los factores psicológicos sociales e individuales sobre si mismas y demuestran que ambos están íntimamente relacionadas. (Fishbein y Ajzen, 1980 en Morales, et. al. 1997) El objetivo último de la teoría de la acción razonada no es la predicción conductual . El objetivo de la teoría de la acción razonada es la predicción (probabilística) y comprensión de las determinantes de la conducta. Identificar las determinantes de la conducta posibilitará en otro momento, y por otras medios, incidir en el cambio o mejoría tanto las determinantes como las conductas de los maestros hacia los niños. (Bandura y Walters, 1975; en Deutsch y Krauss, 2000). Posibilidad que bien podrían tomar en cuenta las autoridades y los involucrados en la formación y actualización del magisterio.

La carencia de condiciones previas y suficientes para la instrumentación de este programa se ha hecho evidente durante los primeros años. Es necesario conocer las condiciones en que se encuentra operando. Este estudio intenta identificar aquellos aspectos humanos considerados como más determinantes en una relación educativa que esencialmente es humana pues su principal material de trabajo son las personas.

El creciente interés de los investigadores en el campo de la educación por el estudio de las actitudes a partir del inicio de la integración escolar, se debe explicar en razón a la importancia que tienen las actitudes en nuestras vidas. Particularmente en el ámbito educativo, éstas son fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ende, si son negativas tanto el proceso mismo como sus consecuencias será muy desafortunado; en consecuencia la integración no podrá darse, al menos en los términos deseados.

Por el contrario, si defendemos la diversidad, si confiamos en las capacidades que todos tenemos, es decir, si presentamos una actitud positiva en la educación, las posibilidades reales del logro de sus objetivos son ilimitadas.

Es el caso de la integración escolar, donde los niños con necesidades educativas especiales, de sentirse aceptados y apoyados, no sólo conseguirían tener un mejor autoconcepto, sino que además beneficiaría su sentido de pertenencia e identidad al grupo regular, lo cual les motivaría a participar con mayor entusiasmo en las actividades de la escuela, lo que finalmente devendría en el verdadero aprovechamiento del proceso de aprendizaje y potenciaría su desarrollo.

El estudio de las actitudes toma importancia al comprender su papel como determinantes de la conducta (Fishbein y Ajzen, 1980). Según estos autores la actitud está fuertemente relacionada con otros factores; -imbricados con la actitud en otros modelos teóricos- son mecanismos psicosociales; como las creencias individuales y sociales, la influencia social ejercida a través de la norma subjetiva, así como la motivación y la intención hacia la realización o no de una conducta específica, factores que proporcionan una información más clara y sistemática de los determinantes de la conducta. Como ya se dijo, estos factores serán expuestos y analizados en el siguiente capítulo dedicado al marco teórico que sustenta esta investigación.

No obstante, se puede comprender que tanto la actitud como la conducta de otros, en este caso los maestros, tienen implicaciones importantísimas para los niños con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Verdugo (1995), las actitudes y conductas de otros, afectan a éstos niños en tres niveles:

Primer nivel. En sus relaciones con sus pares o iguales, y otras personas importantes (como los maestros), pues influyen no sólo en el desarrollo de la autoestima, sino también en la socialización del niño dentro de las actividades propias de la comunidad.

Segundo nivel. En la interacción con profesionales de la educación, de la salud y trabajo social, a más de otros actores sociales, empresarios y asesores, porque las actitudes tienen un gran impacto en el proceso de adaptación de las personas con necesidades educativas especiales en el medio social.

Tercer nivel. En su relación con las personas en general, cuyas reacciones ante su presencia en lugares públicos son parte de sus experiencias en la vida diaria.⁵

Según Verdugo (1995) parece haber un acuerdo, respecto a que el problema de las actitudes hacia las personas con discapacidad es un reflejo de la tendencia de nuestra sociedad a segregar a los grupos minoritarios en razón de sus distintas condiciones, como su raza o nacionalidad, para ser constantemente víctimas de desinformación, prejuicios y sectarismo.

2.4 Preguntas de investigación.

Con la finalidad de satisfacer la necesidad de conocimiento en esta área de la educación, el trabajo que se presenta intenta investigar acerca de las actitudes de los docentes de la escuela primaria hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, es por ello que esta investigación estuvo orientada por los siguientes cuestionamientos que otorgaron un poco de mayor luz al conocimiento y atención a este problema. Dado el fundamento teórico se presentan las siguientes cuestiones básicas:

- ¿Cuáles son las creencias normativas y conductuales, la intención conductual, la motivación para cumplir, así como la norma subjetiva y la actitud de los docentes hacia la Integración Escolar de niños con NEE.?

- ¿Cuál es la probabilidad subjetiva de intención hacia la conducta según la actitud de los profesores, es decir, ¿Cuál es la predicción en la intención conductual probabilística?
- ¿Cuál es el peso relativo de los determinantes de la conducta hacia la Integración Escolar de niños con necesidades educativas especiales de los docentes de la escuela primaria?
- ¿Existen diferencias significativas debidas al sexo, a la antigüedad docente, a los años de experiencia en la atención a estos niños, al tipo de formación y nivel de estudios en sus actitudes y creencias hacia la integración escolar?
- Entre los profesores con intenciones débiles y profesores con intenciones fuertes hacia la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. ¿Existen diferencias significativas en sus actitudes, normas subjetivas, evaluación de logros, creencias normativas y conductuales?

2.5 Objetivos del estudio.

De estas interrogantes se plantean en relación con los siguientes objetivos:

- Aplicar el modelo teórico de la acción razonada a lo que se refiere a las actitudes, creencias e intenciones de los docentes del aula regular hacia la Integración Educativa de niños con necesidades educativas especiales.
- Conocer la probabilidad subjetiva de intención hacia la conducta según la actitud de los profesores, es decir, predecir la intención conductual probabilística y comprender los determinantes de su conducta de los docentes hacia la Integración Escolar de niños con necesidades educativas especiales.

NOTAS

¹ La historia de la psicología social es con respecto a otras ciencias sociales comparativamente reciente, es a partir de la Segunda Guerra Mundial que se presenta un gran desarrollo de esta disciplina. Muchos de sus conceptos fueron rápidamente desarrollados para entender los procesos críticos por los que atraviesa la sociedad de masas. Las actitudes fueron de especial interés para comprender el racismo y otras formas de prejuicio entre grupos y sociedades (Morales, 1999).

² Se hace necesario agregar que el término actitud, así como los cuerpos teóricos de los que procede, han sufrido lógicamente toda una evolución desde modelos descriptivos hasta modelos más recientes de corte explicativo; como son la teoría de la acción razonada y la teoría de la acción planificada. Parece interesante describir brevemente dicha evolución y así justificar la elección de una definición y un modelo de mayor alcance explicativo (Morales, 1999).

El término actitud se usó por vez primera en un estudio de corte sociológico, Thomas y Znaniecki la definieron como “el estado de ánimo del individuo hacia un valor,” (Klineberg, 1989:451). Esta definición parece muy limitada y estrictamente relacionada con un estado momentáneo o pasajero de ánimo y los valores relacionados, así pierde en gran medida su valor analítico.

George Allport proporciona otra definición: “La actitud es un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa o dinámica en la reacción del individuo ante todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado(...) connota un estado neuropsíquico de disposición para emprender una actividad mental y física”, (Secord, 1981:118). Esta definición es más precisa que la anterior, no está restringida a valores, a más de esto precisa de una predisposición y no de un estado de ánimo del individuo. Indica una participación en actividades tanto físicas como mentales que trae aparejadas la actitud. También acierta al definir el concepto como una predisposición, esto es, no necesariamente como una acción consagrada. Sin embargo, y debido a la formación de Allport esta definición emplea supuestos de carácter fisiológicos que dificultarían su tratamiento empírico en ciencias sociales. El psicólogo y fisiólogo americano habla de objetos y situaciones pero no alcanza en toda ocasión a distinguir entre ambos. Tampoco nos dice que clase de objetos y situaciones son siempre materia actitudinal, y si atendemos a lo que Allport presenta como objetos y situaciones, parece ser demasiado abierto, dado que la definición que a nuestro propósito sirve, es aquella que los define como objetos sociales y situaciones de interacción social.

Newcomb de manera similar define el concepto actitud como “un estado de disposición para despertar motivos(...) es una predisposición para realizar, percibir, pensar y sentir en relación con ello,” (con la disposición de despertar motivos en el individuo), (Hollander, 1982:248). Newcomb introduce un elemento que descentra la definición llevándola hacia el campo motivacional, es decir, a discutir la actitud con relación a la motivación. Hay que recordar la influencia que Kurt Lewin y su teoría del campo ejercieron sobre Newcomb, (Deutsch y Krauss, 2000:57). Por su complejidad y múltiples acepciones se cree innecesario definir el término motivación pues adopta diferentes significados dentro de la psicología general como en la psicología social. Pero de acuerdo con este autor las opiniones jugarían un papel muy importante en la motivación, así lo que suponemos, sea verdad o no, sobre un objeto determinado, predispondrá nuestra acción hacia él. Si tenemos una opinión que se vuelca adversa la predisposición o la acción misma será contraria. Se supone que el psicólogo social norteamericano no separó nunca ambas nociones, opinión y actitud, lo que llevó a otros científicos de la disciplina a establecer por necesidad la diferencia. Los dos conceptos van generalmente aparejados, pero no forzosamente. No se puede igualarlos o intercambiarlos como algunos autores han hecho, pues la sola opinión no es una predisposición a la acción, ni mucho menos la acción misma.

La siguiente definición, citada constantemente en los tratados de psicología social es la de Fazio: “Una actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación dada” (Morales, 1989:155). El sentido de objeto y evaluación están dados en un sentido muy amplio, sin embargo sin exponerlo en su breve definición se refiere a objetos sociales, como un problema social o una persona. Deja entrever, no obstante, que otorga poca importancia al papel del sujeto en la elaboración de los objetos y las situaciones. Además como sucede en la mayoría de las acepciones de actitud se refieren a la evaluación de un solo objeto, no alcanzan a distinguir que puede tratarse de un grupo o conjunto de objetos que obviamente comparten atributos similares para el sujeto, la cultura o la sociedad de pertenencia.

Una definición más ad hoc es la propuesta por Rodrigues quien menciona que “la actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de carga afectiva a favor o en contra, de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto social,” (1991: 84). Rodrigues habla ya de una organización, es importante pues dota a la actitud con una solidez teórica de acuerdo a la Gestalt, porque la actitud como cualquier organización perceptual tiende a estar tan organizada como las condiciones lo permitan. Las actitudes de un sujeto o grupo no están aisladas entre sí, se encuentran íntimamente ligadas a un conjunto de cierta uniformidad y cohesión internas, (Cfr. teoría del equilibrio de Heider en Morales, 1999: 568)

Este teórico también acierta en que esta organización es duradera, lo cual da una idea más clara acerca de la actitud como algo menos contingente o momentáneo y la separa de la opinión en este sentido.

Comprender su carácter duradero permite establecer la relación entre una creencia o valoración, la intención hacia actuar y la conducta misma. Aunque Rodríguez si distingue entre creencias y cogniciones, las primeras podrían estar contenidas en las segundas, la distinción es innecesaria y arbitraria, como la inclusión de las creencias en la definición es gratuita. Cuando este autor dice que la actitud posee una carga afectiva a favor o en contra, limita la capacidad explicativa del concepto, pues el criterio es maniqueista, dado que las actitudes pueden ser contradictorias no sólo en su componente afectivo, sino entre sus partes. En otras palabras pueden no concordar el componente conductual y el afectivo con respecto a su evaluación sobre un objeto actitudinal. Más allá, estar a favor o en contra no es un absoluto en el marco de las actitudes y de la personalidad en general. Dicho con simpleza se puede estar medianamente en contra y parcialmente a favor de un objeto social, (Cfr. teoría de la disonancia cognitiva de León Festinger en Deutsch y Krauss,2000)

Al hablar de una acción coherente también contribuye a mejorar la definición, a pesar de ello, algunos autores cuestionan que la predisposición o la acción misma sean de tal naturaleza, porque esta puede estar determinada por factores inconscientes o irracionales. El psicólogo social Triandis contó 40 variables independientes que complican la relación entre las creencias y cogniciones expresadas y la acción que decidimos realizar, (citado por Myers, 2000:114). Un estudio realizado en los años 30 por Richard La Piere sobre actitudes hacia los “chinos” en Estados Unidos muestra la distancia entre la actitud expresada y la predisposición y la acción misma adoptadas (Cfr. Klineberg, 1989: 465-466) (Cfr. Myers,1997:113)

La palabra actitud es definida por Rosenberg y Hovland como “la predisposición para responder de una manera particular hacia una clase específica de objetos.” (Morales,1997:122). Hay que entender que los objetos son siempre objetos sociales. Siendo esta predisposición no observable o mensurables directamente. En lugar de ello son inferidas a partir de la manera en que se reacciona ante un estímulo particular. Esta reacción o respuesta son más comúnmente usados como “índices” de las actitudes, Ajzen citado por Morales dice que “la actitud en sí misma, no es directamente observable, agrega que es una variable latente que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables, (Ibidem:497), (ver Kerlinger:1999 42-43). Podemos decir obviamente que la manera en que percibimos nuestro mundo (objetos sociales) determina en gran medida como reaccionamos ante la realidad. “Las reacciones evolutivas favorables o desfavorables definen la actitud de una persona hacia algo” Zanna y Rempel (Myers: 112). Tenemos así el problema teórico o explicativo de: ¿cómo reacciona actitudinalmente el sujeto ante un objeto social? O en otras palabras ¿Qué conducta actitudinal adquiere el individuo ante el objeto social?

³Componentes de la actitud. Podemos definir los componentes de las actitud, según la mayoría de los teóricos de la psicología social aquí expuestos:

Componente Cognoscitivo. Se refiere a las percepciones del individuo, las creencias, estereotipos y valores de una representación “cognoscitiva estructurada,” (Matus, 1993:23).Componente afectivo. Contiene los sentimientos y emociones del sujeto o grupo con respecto al objeto, estos valores pueden ubicarse en una categoría concreta, es decir, en un conjunto de objetos.Componente Conductual. Se refiere a la conducta o a la predisposición a actuar más o menos conforme a la idea y sentimiento un(os) objeto(s) actitudinal(es).Parece importante resaltar que el autor de este ensayo ha realizado diversas modificaciones a la definición de estos componentes actitudinales, en otras palabras, esta definición no corresponde a ninguno de los textos teóricos aquí revisados.

⁴ Los componentes de la actitud se encuentran como ya sugerimos estrechamente vinculados, de tal suerte, que de producirse un cambio en alguno de ellos necesariamente habría modificaciones en los otros dos. No está de más agregar que el componente más reacio a cambiar, de acuerdo a los estudios, es el afectivo. (Morales, 1999. Rodríguez,1991. Myers,2000).

⁵ Estos afectos sobre los niños con necesidades educativas especiales pueden comprenderse mejor si esbozamos las funciones psicosociales que cumplen las actitudes: 1) evaluación de l objetos sociales; 2) ajuste social (mantener adecuadamente las relaciones con los demás); 3) exteriorización, entendida esta como la manifestación de posiciones y 4) defensa del yo (Matus, 1993). Según Allport (en Hollander, 1982) funciones que cumplen las actitudes pueden estar caracterizadas por: 1) la preparación o disposición frente a sucesos, personas u objetos favorables o desfavorables, pero generalmente imprevistos; 2) la organización en la actuación social a partir de experiencias semejantes para el individuo y 3) la activación ante todos los objetos o situaciones con los que se relaciona la actitud. Katz (citado por el Verdugo, 1995) describe las diversas funciones que cumplen las actitudes y la importancia que tienen en nuestra vida y en nuestras relaciones interpersonales ante diversos estímulos:

A. Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento

Esta función está referida a que las actitudes nos ayudan a organizar entender el mundo que nos rodea. También nos ayudan a organizar los diversos estímulos del ambiente, facilitando a que tenga más claridad y consistencia para nosotros. De esta forma, ante estímulos o situaciones similares, nosotros actuamos en

forma parecida, demostrado así determinadas actitudes. De otra forma, ante cada nueva situación se tendrían que crear nuevos patrones de interacción. Sin embargo, esta función, al estar sujeta a estereotipos y predisposiciones de respuesta, hace que sea difícil de modificar, aun cuando sea negativa o perjudicial.

B. Función egodefensiva

Las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima y autoimagen ante posibles conflictos internos o externos. Cuando una persona no está de acuerdo con algunas propuestas o indicaciones sobre la integración, puede afirmar que ésta es perjudicial para los niños regulares y negarse a incluir a niños con necesidades educativas especiales en su clase.

C. Función utilitaria o de ajuste

Las actitudes aumentan al máximo las probabilidades de recibir refuerzos y minimizan la probabilidad de sufrir castigo o penalizaciones. De este modo, predisponen a la persona hacia aquellos objetos que le resulten recompensantes, al mismo tiempo que posibilitan el satisfacer sus necesidades, o lograr sus objetivos. Por ejemplo, si a los amigos de una persona les disgustan las personas con discapacidad, el sujeto será reforzado por mantener estas actitudes.

Como queda establecido con lo anterior, es a través de las actitudes como las personas pueden expresar sus valores fundamentales. Dicha expresión implica una gratificación, puesto que ayudan a la realización de la identidad personal que nos proporciona autosatisfacción. Además, las actitudes cumplen con otras funciones adicionales. Si se considera que las actitudes frecuentemente están asociadas a emociones negativas o positivas, éstas pueden ser utilizadas como reforzadores y éstos, como se sabe, pueden aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta.

Otra función que pueden cumplir las actitudes es la de servir como estímulos para suscitar comportamientos que han sido previamente aprendidos y asociados con ellas.

CAPÍTULO IV

TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA

3.1 Teoría general del comportamiento humano

En el presente capítulo se analizará el modelo de la Teoría de Acción Razonada (TAR), así como sus fundamentos teóricos-metodológicos, para posteriormente aplicarla en la propuesta de la presente investigación.

La Teoría de Acción Razonada representa una importante aportación al estudio del comportamiento humano, ofreciendo un modelo completo de investigación que toma en cuenta factores que en otras teorías se consideran de manera aislada como ya se mencionó previamente. Al ofrecer una metodología para hacer investigación esta teoría constituye una alternativa que involucra aspectos que se mezclan adquiriendo importancia dependiendo del momento en que se encuentre la investigación, ya que involucra factores como las creencias dividiéndolas en conductuales cuando son particulares a cada sujeto; normativas cuando son manifiestas de los grupos de pertenencia, así como las actitudes, las normas subjetivas, la motivación para cumplir esas creencias y normas, y la intención hacia la realización de una conducta.

El 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. Factores que suelen ser identificados por la psicología social simplemente dentro de la categoría actitud, pero que en esta teoría aparecen discriminados. Se están tomando en cuenta tanto factores individuales como grupales, siendo ésta, una de las principales ventajas técnicas. Otra ventaja consiste en abordar el contexto donde tienen lugar estos factores con la suficiente flexibilidad para permitir distinguirlos y medir su ocurrencia.

Al separar analítica y operacionalmente las dimensiones de la categoría actitud en un modelo teórico único, el mérito de la Teoría de Acción Razonada consiste en elaborar un índice de probabilidad de la intención hacia la conducta que relaciona la actitud con las creencias del individuo. La Teoría de Acción Razonada es un predictor; un juicio probabilístico en el que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. La Teoría de Acción Razonada puede ser utilizada para explicar diferentes comportamientos en contextos disímiles, como puede ser la salud, la cultura, el ámbito laboral o el propiamente social.

No obstante haber sido desarrollada en los años 60's, la Teoría de Acción Razonada posibilita de igual forma la oportunidad para aquellos investigadores que interesados en indagar el comportamiento específico de personas y grupos en situaciones actuales. Pero aún más importante se considera las alternativas de intervención con programas que proporcionen soluciones reales y eficaces.

La 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 necesidades educativas especiales en el aula regular y la calidad del servicio.

Con lo anterior la Teoría de Acción Razonada no sólo se ofrece una investigación más sistematizada y fundamentada, también posibilita un mayor campo de acción en la planeación de intervenciones mejor estructuradas y dirigidas a los campos de comportamiento institucional de interés.

La institución escolar requiere 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.

Proporcionar mayor calidad en el servicio educativo, satisfecerá las demandas apremiantes de mayor atención e interés de la comunidad educativa, especialmente padres de familia y los niños con necesidades educativas especiales, por el servicio otorgado.

La evolución en el estudio de las actitudes actualmente se encuentra en un periodo en el cual se intenta analizar los procesos que conducen de una actitud a una conducta¹. Ajzen y Fishbein (1980) dan muestra de ello, al proponer su Teoría de Acción Razonada, la cual busca el origen de la conducta en las creencias que el individuo mantiene ante la intención de realizar una determinada conducta. Es por ello que la TAR es una teoría general del comportamiento humano.

3.2 Formación de creencias

Dentro de la Teoría de Acción razonada las creencias acerca de un objeto (actitudinal-psicosocial) proporcionan la base para la formación de una actitud. Es por ésto 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. Una persona, por ejemplo, puede creer que posee atributos como ser audaz, honesto, diligente, etc. 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. Así la casa es rosada. En cambio la interacción que mantiene el individuo con otra persona posibilita la formación de creencias inferenciales o de las características inobservables como la audacia de una persona. Bruner (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 (el queso es rancio) 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 las creencias, las cuales siguen los lineamientos del razonamiento silogístico (Ajzen y Fishbein, 1980).

Una vía muy conocida en la adquisición de creencias es la información obtenida de otros acerca de un objeto, o creencias informativas.²

3.3 Formación de la actitud

Como se adelantó, la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto de un objeto, acción o evento es actitud (Fishbein, 1967). Y representa el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia algún objeto estímulo (Fishbein y Ajzen, 1980).

Una actitud se adquiere automáticamente hacia un objeto en cuanto se aprenden las asociaciones de éste con otros objetos, objetos de los cuales ya se tienen actitudes previas. Estas actitudes son evaluaciones del atributo y son una función de las creencias que unen un nuevo atributo a otras características y a las evaluaciones de dichas características. (Fishbein y Ajzen, 1975). Dentro de este orden de ideas al adquirir un creencia hacia un objeto, automática y simultáneamente se adquiere una actitud hacia dicho objeto.

Algunas creencias son más duraderas que otras en el tiempo³. Las creencias acerca de la conducta de alguien o de ese alguien suelen ser pasaderas, en cambio son más estables las que se refieren a la Iglesia, el Estado o la banca, es decir, aquéllas que son propiamente instituciones.

Sólo un número relativamente pequeño de todas las creencias que un individuo puede manifestar por un objeto, son determinantes de su actitud. No más de 5 a 9 items o creencias según algunos estudios de procesamiento de la información en individuos. A estas creencias se les denomina salientes o sobresalientes.

El modelo de expectativa-valor de la TAR sirve para explicar la relación entre un grupo de creencias y la actitud. Específicamente proporciona una descripción de la forma en que las creencias diferentes, y sus respectivas evaluaciones de atributos, son combinados e integrados en la evaluación del objeto.

La evaluación del atributo contribuye a definir la actitud del individuo en proporción a la fuerza de sus creencias. Esto es, si el individuo cree con más fuerza que la realización de una conducta x le traerá consecuencias positivas, entonces su actitud será no sólo positiva sino más positiva en proporción a la fuerza de su creencia. Gráficamente se expresa así:

$$A = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

Donde :

A es la actitud hacia el objeto;

b son las creencias acerca de los atributos del objeto o bien las creencias acerca de las consecuencias de los actos;

e son las evaluaciones de los atributos o consecuencias;

i es el número de creencias acerca de los atributos del objeto o acerca de las consecuencias (b_i), así como el número de evaluaciones de las consecuencias o atributos (e_i);

n es el número de creencias.

La actitud de la persona hacia un objeto está relacionada a la fuerza de sus creencias que unen el objeto a varios atributos, multiplicados por sus evaluaciones de esos atributos. Según el modelo de expectativa-valor, las actitudes son predecibles desde la suma de los productos resultantes ($A = \sum b_i e_i$). Así, la actitud de una persona hacia un objeto puede ser medida al multiplicar su evaluación de cada atributo asociado con el objeto, por su probabilidad subjetiva de que el objeto tiene tal atributo y sumando los productos para el total del grupo de creencias.

De la misma manera, la actitud de una persona hacia una conducta puede ser estimada al multiplicar la evaluación de cada consecuencia de la conducta por la probabilidad subjetiva de que la realización de la conducta lo llevará a tal consecuencia y sumando los productos para el total de las creencias (Fishbein y

Ajzen, 1975). Este procedimiento es análogo al anterior porque sencillamente una conducta puede ser un objeto actitudinal psicosocial. Es importante aclarar que la TAR se refiere exclusivamente a las actitudes de las personas hacia la conducta (aunque se trate de su propia conducta) y no se considera a las actitudes hacia objetos, (cosas), personas o instituciones, esto es, actitudes como tradicionalmente se han conceptualizado en la psicología social. Es decir, tradicionalmente la psicología social considera que la conducta de una persona hacia algún objeto está determinada por su actitud hacia ese objeto. En cambio, y tras la evolución de esta categoría, la TAR trata de estudiar la actitud a partir de la intención que tiene una persona para realizar o no una conducta. En suma la Teoría Acción Razonada es un predictor; un juicio probabilístico en que puede estimarse la intención hacia la conducta directamente mediante una escala de probabilidad. Fishbein y Ajzen: creen puede ser estimada a partir de las creencias normativas y conductuales (1980).

No obstante que la relación entre la intención y la conducta no es lineal, éstas; intención y conducta, reflejan los efectos de los factores psicológicos sociales e individuales sobre si mismas y demuestran que ambos están íntimamente relacionadas. (Fishbein y Ajzen, 1980; Morales, et. al. 1999). Puntualizando: el objetivo último de la Teoría de Acción Razonada no es la predicción conductual . El objetivo de la Teoría de Acción Razonada es la predicción probabilística y comprensión de los determinantes de la conducta.

3.4 Modelo de la Teoría de Acción Razonada

La Teoría de Acción Razonada fue presentada en 1967, posteriormente ha sido refinada, desarrollada y probada por estos mismos autores. (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein y Ajzen, 1980; Morales, et .al. 1999). Es una teoría general de la conducta humana que trata de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y comportamiento, los cuales se encuentran relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual.

La formulación básica de la Teoría de Acción Razonada parte del supuesto de que los seres humanos son esencialmente racionales y que esta cualidad les permite hacer uso de la información disponible para el ejercicio de las acciones o conductas emprendidas.

Con esa información intentan realizar ó no una determinada conducta social. Agregan que la volición de los individuos determina estas conductas sociales. De tal suerte que la intención, voluntad y razonamiento generalmente dirigen la mayoría de las acciones sociales de los individuos ⁴. Fishbein y Ajzen no aprueban el punto de vista que afirma que la conducta social es controlada por motivos inconscientes o deseos irresistibles, conductas caprichosas e irreflexivas. La teoría asevera que es posible predecir las conductas desde las actitudes, las intenciones conductuales y las creencias en relación a la influencia social y a la predisposición del sujeto hacia esta última. Esto es: el sujeto evalúa los atributos o consecuencias de ejecutar la conducta objeto de la actitud (Fishbein y Azjen:1980, Fishbein, 1990) . La TAR afirma que la intención de una persona para llevar a

cabo o no una conducta es la determinante inmediata de una acción. De esta forma la teoría se relaciona con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y cambiar las intenciones conductuales.

El modelo propuesto por Fishbein para la predicción de las intenciones afirma que la intención, es una función de dos determinantes básicas: una evaluación personal o actitud hacia la conducta, y, una evaluación social o norma subjetiva (diríamos intersubjetiva).⁵ Esto es, los individuos intentan realizar una conducta cuando evalúan ésta como positiva y creen que otros, el otro importante generalizado, es decir las personas y los grupos socialmente relevantes para el sujeto, consideran que ellos deben realizarla. (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

La relación entre creencias y actitudes está expresada en la siguiente fórmula:

$$AB = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

AB es la actitud de una persona hacia la realización de una conducta;
b es la creencia de que al ejecutar la conducta B, éste le llevará a un resultado dado i;
e es el aspecto evaluativo de la creencia;
n es el número de creencias que una persona tiene acerca de la ejecución de la conducta B.

Como ya se sugiere, las actitudes hacia la conducta, son a su vez, una función de las creencias conductuales llamadas así porque dirigen la conducta y pertenecen a los individuos.

Complementando, las normas subjetivas son función de las creencias normativas porque nacen de la influencia (norma) de los individuos o grupos relativamente importantes o significativos para el que realiza la acción.

La diferencia entre creencia normativa es que ésta se refiere a la influencia de individuos o grupos específicos; en tanto la norma subjetiva tiene que ver de manera general con el otro importante generalizado.

La norma subjetiva de una persona con respecto a un comportamiento dado es un función de las creencias normativas predominantes. Es necesario aclarar que la norma subjetiva puede ejercer la presión para ejecutar o no una conducta independientemente de la propia actitud de una persona hacia la conducta en cuestión.⁶

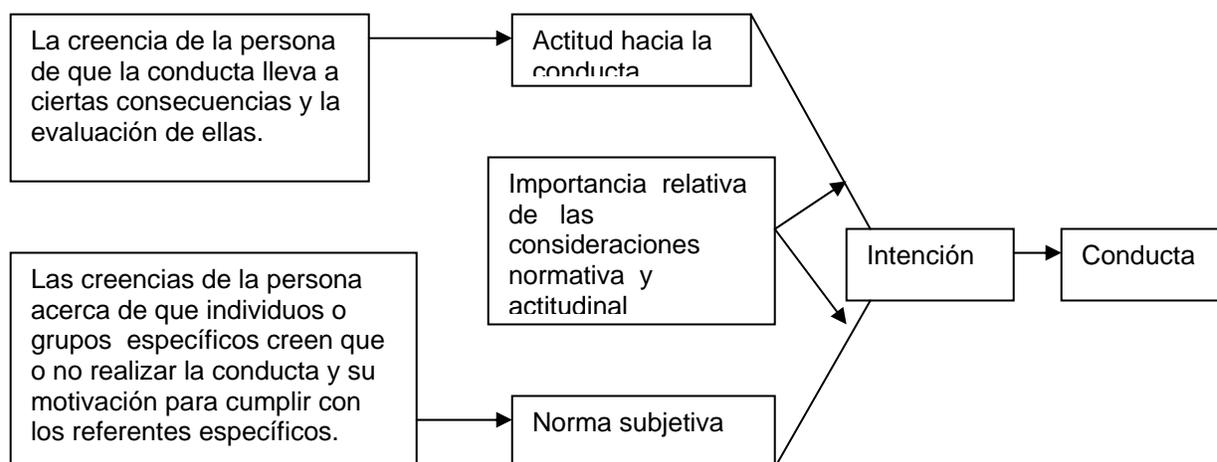
La relación entre normas subjetivas y creencias normativas son expresadas matemáticamente en la siguiente fórmula:

$$NS = \sum_{i=1}^n b_i m_i$$

Donde:

NS es la norma subjetiva;
b_i es la creencia normativa;
m_i es la motivación para cumplir con el referente i;
n es el número de referentes.

El modelo de la Teoría de Acción razonada puede exponerse de forma un tanto esquemática en la figura 1 que se presenta a continuación. Esta figura muestra cómo la TAR a través de una serie de constructos intervinientes, encuentra el origen de la conducta detrás de las creencias del individuo. Cada paso sucesivo en esta secuencia desde la conducta hasta las creencias proporciona una explicación más comprensiva de las causas determinantes de la conducta.



Nota: Las flechas indican la dirección de la influencia. (Fuente: Fishbein, 1980).

Con fundamento en las hipótesis anteriores y aplicando los modelos de expectativa-valor, la TAR propone la siguiente ecuación (1) para la predicción de la intención (Fishbein y Ajzen, 1975).

$$B - IB = (AB) w_1 + (NS) w_2$$

Donde:

B es la conducta;

IB es la intención para ejercer la conducta B;

AB es la actitud hacia la ejecución de la conducta B;

NS es la norma subjetiva;

w1 y w2 son pesos determinados empíricamente por procedimientos estadísticos.

La ecuación anterior indica claramente las ponderaciones o pesajes para cada componente w1 (para el actitudinal) y para w2 (para el normativo), son estimados empíricos a partir de procedimientos de regresión múltiple y varían proporcionalmente de acuerdo a la importancia relativa de cada componente en la predicción de la intención. De conformidad al planteamiento teórico, se prevé la variación de las ponderaciones en razón del tipo de comportamiento predicho, así como de la situación, y de las diferencias interindividuales de los sujetos.

El por qué la gente con las mismas actitudes y normas pueden comportarse de manera bien distinta, se explica en razón de las diferentes ponderaciones o pesos relativos asignados a los dos determinantes de la intención.⁷

La Teoría de Acción Razonada no recurre a otros factores para explicar la conducta sino los revisados atrás. No incorpora en su análisis características de la personalidad: introversión-extroversión, necesidad de logro, y variables demográficas tales como: sexo, edad, clase social, raza; y factores como rol social, estatus, etc., los cuales están relacionados con la conducta de interés. No

se deja de observar (Fishbein y Ajzen, 1975, Morales et. al. 1999), que dichos factores tienen una importancia potencial, no obstante no se les considera como parte integral de la teoría, sólo se incorporan como variables externas.

Las variables externas pueden influenciar las creencias que una persona mantiene o la importancia relativa que una persona designa a las consideraciones actitudinales y normativas. Sin embargo, el punto importante es que no hay necesariamente relación entre cualquier variable externa y la conducta. Algunas variables externas pueden tener relación con la conducta de investigación, en tanto otras no, de igual forma, cambian con el tiempo y de una población a otra.

3.5 Definición y medición de la conducta

Conocer el grado de determinación de la actitud sobre la conducta ha sido una preocupación constante en la investigación psicosocial (Cfr. Morales, 1999, relación entre actitud y conducta). Para Fishbein y Ajzen (1980) el propósito final de la teoría de la acción razonada es predecir y comprender una conducta individual. En ese sentido, los autores consideran que la primer tarea consiste en identificar y medir la conducta de interés.

Fishbein y Ajzen comienzan por aclarar que ciertas conductas no son dependientes del contexto situacional y en consecuencia virtualmente predictibles a partir de la medición de actitudes.

Para distinguir si una conducta es independiente del contexto situacional se hace necesario construir un concepto operacional de la conducta de interés diferenciando entre una conducta y su resultado, así como reconocer las

diferencias entre una acción simple específica, y un conjunto de acciones (categoría conductual). La diferencia es importante pues sólo las acciones simples, en grado relativo o rango de conducta, son observables y medibles empíricamente hablando, no así, los resultados de la conducta ni un confuso conjunto de conductas. A la diferenciación entre unos y otros conceptos Fishbein y Ajzen denominan criterio conductual. Parece que estos autores dan en el clavo, cuando aciertan a definir operativamente las categorías y conceptos de análisis reduciéndolos a acciones simples y específicamente observables. “Para obtener una medida adecuada de una categoría conductual...es necesario observar un conjunto de acciones simples y obtener una medida general” (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

Antes de proceder a medir la conducta de interés también debemos considerar 1) Acción, el tipo de conducta. 2) Objeto, respecto a donde está dirigida. 3) Contexto o lugar en el cual se realiza. 4) Tiempo en el que ocurre. Es necesario agregar que para cada uno de estos cuatro elementos tienen igualmente rangos que van de lo simple a lo complejo, y pueden definirse para hacer corresponder la medición de la conducta con el criterio de interés (Fishbein y Ajzen, 1980).

Las formas de registro de la conducta de interés pueden ser por: a) opción simple y magnitud; b) observaciones repetidas; y c) autorreportes de conducta (Fishbein y Ajzen, 1980).

3.6 Predicción de la conducta

Precisamente, esta teoría trata de predecir conductas a través de una cadena causal de los siguientes elementos: intención de realizar la conducta, actitud hacia la conducta, evaluación de los resultados, norma subjetiva, creencias normativas, creencias conductuales y motivación general para cumplir.

En relación con la correspondencia entre intención y conducta; para predecir un criterio conductual a partir de una intención, debe asegurarse que la medida de la intención corresponda a la medida de la conducta. Al igual que las conductas, las intenciones pueden estar constituidas, como ya dijimos, por los elementos de acción, objetivo, contexto y tiempo. La intención y la conducta corresponden a la magnitud con que sus elementos sean idénticos.

En la estabilidad de las intenciones, dada la relación entre intención y conducta, el conocimiento de las determinantes de las intenciones es suficiente y necesario para comprender e influir en la acción humana. Sin embargo, una medida de la intención no siempre será una predicción de la conducta. Las intenciones pueden cambiar con el tiempo, de tal forma que, es importante medir la intención tan cerca como sea posible de la observación de la conducta para obtener una predicción más exacta (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

3.6.1 Intenciones conductuales

Simplificando; para predecir y comprender las intenciones conductuales se deben realizar dos tareas:

La primera es obtener una medida de la actitud de la persona hacia su desempeño de la conducta en cuestión, esto está referido al componente actitudinal de la intención. Se entiende la actitud como una evaluación referida específicamente al desempeño de su propia conducta y no hacia una conducta en general. Para medir la actitud de una persona hacia una conducta se pueden utilizar cualesquiera de los procedimientos estándares escalares.⁸

La segunda tarea consiste en medir la influencia social sobre el individuo, es decir la norma subjetiva que pesa sobre él. Se trata de un juicio probabilístico acerca de la influencia del ambiente social, del otro generalizado significativo en las intenciones y la conducta del individuo. Esto es: la percepción del sujeto acerca de lo que la mayoría de las personas importantes para él piensan acerca de si debería o no desarrollar la conducta en cuestión. se refiere a una prescripción conductual específica atribuida a un agente social generalizado (Fishbein y Ajzen, 1980).

La teoría de Fishbein y Ajzen señala que en la intención conductual existe un peso relativo entre la actitud y la norma subjetiva. Es relevante descifrar el peso normativo relativo a cada concepto para otorgar un mayor poder explicativo de las determinantes de la conducta. (1980).

3.6.2 Componentes actitudinal y normativo

Profundizar en la comprensión de las determinantes de la conducta implica para Fishbein y Ajzen ir más allá de la descripción de la actitud y de la norma

subjetiva; implica conocer las determinantes de ambos componentes, esto nos obliga a ahondar en las creencias que los individuos tienen o manifiestan hacia sí mismos y al ambiente psicosocial prevaleciente.

Como se dijo, la teoría sostiene que los individuos hacen un uso sistemático de la información que poseen sobre el medio ambiente. Con esa información intentan realizar o no una determinada conducta social. De tal suerte que su intención, voluntad y razonamiento generalmente dirigen la mayoría de las acciones sociales de los individuos. Así las creencias del individuo determinan su actitud y la norma subjetiva, porque finalmente son las creencias quienes también determinan sus intenciones y su conducta.

Existe un amplio acuerdo en la psicología social en cuanto a que las actitudes están determinadas por las creencias. (Morales, et. al., 1999). Resulta lógico pensar que la evaluación de un objeto guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de dicho objeto. Generalmente se forman creencias hacia un objeto mediante su asociación con varias características, cualidades y atributos. Automática y simultáneamente se aprende a tener actitudes favorables hacia lo que creemos que tiene características positivas, y se adquieren actitudes desfavorables hacia objetos que se asocian con características negativas.

En el transcurso de la vida, las experiencias conducen a la formación de muchas creencias diferentes acerca de varios objetos, acciones y eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de observación directa, pueden ser adquiridas indirectamente mediante la aceptación de información obtenida de fuentes externas, o son autogeneradas a través de procesos de inferencia. Algunas

creencias pueden persistir con el tiempo. Otras pueden ser olvidadas y se pueden formar nuevas creencias.

Aunque una persona puede poseer un gran número de creencias acerca de algún objeto determinado, sólo puede ocuparse de un pequeño número de ellas. De acuerdo a esta teoría, estas creencias sobresalientes son los determinantes inmediatos de la actitud de una persona.

Al igual que las intenciones, las creencias sobresalientes deben corresponder al criterio conductual, así como a las actitudes y a las intenciones. Las creencias deben corresponder a las actitudes si van a permitir la predicción o comprensión de esas actitudes, siendo esencial asegurarse de la correspondencia en los elementos acción, objetivo, contexto y tiempo.

La primer tarea para comprender la actitud es obtener información acerca de las creencias sobresalientes y cómo éstas se pueden combinar para determinar la actitud hacia la conducta. Primer tarea que desgraciadamente es obviada en algunos estudios revisados por el autor, estudios que en consecuencia pueden carecer de la validez y confiabilidad que dicen tener.

La siguiente tarea consiste en evaluar la fuerza de sus creencias en relación con la conducta de interés, esto se logra pidiéndole a la persona que indique la probabilidad (su probabilidad subjetiva) de que desarrollar una conducta le llevará a una determinada consecuencia. Después debemos sumar los productos del conjunto total de creencias (Fishbein y Ajzen, 1980).

Cuando se identifican las creencias, normalmente difieren de una persona a otra en relación con número y contenido, lo cual se torna difícil al comparar las creencias de individuos diferentes y someter sus respuestas al análisis

cuantitativo. Sin embargo, en esta teoría, para superar dicha dificultad, se identifica el conjunto de creencias sobresalientes modales de una población determinada a través de una muestra representativa. Las creencias mencionadas con más frecuencia constituyen el conjunto modal para la población en cuestión.

Se puede decir que es posible obtener un conjunto estándar de creencias sobresalientes para una población dada. Aunque estas creencias sobresalientes modales no necesariamente representan las creencias conductuales que posee específicamente algún individuo, éstas proporcionan un marco general de las creencias que se asumen para determinar las actitudes por la mayoría de los miembros de la población que se investiga.

Dentro del conjunto de creencias modales habrá muchas que son sobresalientes para un individuo. Mediante la medición de la fuerza de las creencias sobresalientes modales se puede no sólo predecir la actitud de un individuo sino también obtener información acerca de los determinantes de su actitud.

En lo referente a los determinantes de la norma subjetiva, también es una función de las creencias, pero en este caso, no son creencias conductuales sino creencias normativas. Para la formación de una norma subjetiva un individuo toma en cuenta las experiencias normativas de otros en el ambiente que se desenvuelve, es decir, el individuo considera si los individuos específicos y los grupos piensan que él debería o no comprometerse en la conducta, y usa dicha información para llegar a su norma subjetiva.

No debemos confundir creencias que simplemente tengan que ver con otros “los involucren” y creencias que específicamente conduzcan a un individuo a creer subjetivamente que otros prescriben alguna conducta para él. Sólo la creencia de la persona de lo que el referente piensa que ella debería o no desarrollar la conducta, es una creencia normativa. Las creencias normativas y la norma subjetiva, son idénticas salvo que las primeras involucran individuos o grupos estipulados, la segunda tienen que ver de manera universal, esto es, el otro importante generalizado.

También en las creencias conductuales existen algunas sobresalientes, de igual manera sólo los referentes sobresalientes influirán en la norma subjetiva de la persona. Esto implica el deber de formular las preguntas tomando en cuenta los elementos conductuales (contexto, acción objetivo y tiempo), esto es, la conducta involucrada en la norma subjetiva debe ser replicada exactamente en la elección de las creencias normativas.

Se pueden medir las creencias normativas de los individuos ya que se tienen identificados los referentes sobresalientes. No basta con conocer las creencias de una persona acerca de sus referentes relevantes, se debe valorar su motivación general para cumplir con cada uno de dichos referentes.

Al multiplicar sus creencias normativas (una a una) por las motivaciones correspondientes para cumplir y sumar los productos se logra el índice que predice la norma subjetiva de una persona.

La motivación para cumplir es un criterio indispensable para conocer el peso normativo relativo a los referentes importantes, de tal suerte que la predicción de la norma subjetiva es más segura y proporcionalmente más alta.

En las creencias normativas también es de utilidad construir un conjunto estándar de creencias normativas modales para obtener una lista de los referentes sobresalientes o grupos más frecuentes que se mencionan (Fishbein y Ajzen, 1980).

En suma, se puede decir que la norma subjetiva se basa en el conjunto total de creencias normativas sobresalientes, cada una influenciada por la motivación para cumplir. Esto implica que no necesariamente existe relación entre una simple creencia normativa y la norma subjetiva. Si una creencia normativa cambiara, no significa que representaría un cambio en la norma subjetiva. Como en el caso de las actitudes, un referente sobresaliente puede ser reemplazado por otro, pero las creencias normativas y la motivación para cumplir, podrían permanecer iguales y un cambio en una creencia normativa sobresaliente podría ser cancelada por un cambio complementario en una segunda creencia normativa (Fishbein y Ajzen, 1980; Fishbein, 1990).

NOTAS

¹Según McGuire (en Hollander, 1982) la evolución histórica del estudio de las actitudes está caracterizada por periodos de esplendor y declive, cambios significativos en los temas de abordaje y puede ser descrita a partir de tres periodos:

Primer Periodo: Ubicado durante los años 30, centrado en la construcción de instrumentos a la medida de las actitudes y por una operalización del concepto de actitud. Se construyen escalas como la de Thurstone, Likert, Guttman etc. La psicología social tiene como objeto de estudio a la actitud. Ocurrirá al término del primer periodo un receso provocado por dos motivos:

a) La teoría del Campo ejercerá una profunda influencia de tal suerte que la dinámica de grupos desplaza a las actitudes como a las actitudes en el centro de interés de la disciplina.

b) Se acumulan evidencias sobre el poco poder predictor de las actitudes como constructo y varios autores en consecuencia dudan de la utilidad del mismo dentro de la disciplina.

Segundo Periodo: Entre 1945 y 1965. Durante la posguerra las consecuencias y uso de la propaganda provoca renovado interés por las actitudes. Los trabajos de Hovland sobre opinión pública y los de Festinger relativos al cambio actitudinal influyen a muchos psicólogos sociales a retomar las actitudes como tema central. Para el autor este periodo se subdivide a su vez en dos:

Sub-periodo 1945-1955. Se centra el interés en la persuasión, la creación y el cambio actitudinal sobre todo en la comunicación masiva. Las técnicas de análisis estadístico evolucionan hacia formas más avanzadas como el análisis de Barinas.

Sub-periodo 1955-1965. León Festinger ejerce una influencia decisiva en la disciplina con su trabajo sobre la Disonancia Cognitiva. En el método se avanza hacia la reducción de variables independientes analizadas, y sujetas de un control y análisis más riguroso, se observan en su impacto en variables dependientes frecuentemente dicotómicas.

² Las actitudes no siempre se forman o dependen de la experiencia personal, están relacionadas con la adopción de opiniones, creencias y por supuesto actitudes del grupo social. Entonces buscaríamos la relación que existe entre la formación y uso de las actitudes en lo individual y lo social, cómo lo individual incorpora actitudes de lo social y como lo social agrega actitudes originadas en lo individual. El problema no es fácil, pues es una compleja discusión acerca del objeto de estudio de la psicología social y el dilema de la dicotomía positivista entre individuo y sociedad.

³ En condiciones normales, aquellos objetos de la actitud con los que se tiene una experiencia directa, no mediatizada, dan lugar a actitudes más accesibles. En los términos de formulación de Fazio (1986), lo que sucede es que hay una mayor fuerza de asociación entre el objeto y su evaluación.

En la definición de Eagly y Chaiken (1993), la accesibilidad es la solidez con la que está establecida en la persona el estado interno evaluativo. La accesibilidad actitudinal:

- a) Hace que las actitudes sean más estables.
- b) Consigue que sean más resistentes a los ataques y críticas.
- c) Explica que la persona las mantenga con mayor confianza.
- d) Es la razón de que se activen con mayor rapidez y facilidad en presencia del objeto actitudinal y
- e) Que ejerzan mayor influencia sobre la conducta sin necesidad de que la persona realice largas deliberaciones (para realizar la acción). (Cit. por Morales, 1992).

⁴ La teoría de la gestalt ha abonado a la discusión la idea contraria a la psicología profunda de que "la gente trata de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio y que en un aspecto importante se parece a una ciencia" Orientados siempre empíricamente, los gestaltistas han experimentando sobre fenómenos psicosociales, proclamaron que "la experiencia directa está organizada y que la experiencia de acontecimientos locales está determinada por el todo organizado del cual es un componente" (Deutsch y Krauss, 2000:37).

⁵ Confrontando con otros autores clásicos en la psicología social como Robert K. Merton (Teoría del Rol) consideran que los juicios de los sujetos siempre están altamente determinados y modificados por los grupos de pertenencia y grupos de referencia. (Deutsch y Krauss, 2000: 179)

La Fishbein y Ajzen afirman que la importancia y definición de quienes son los individuos y grupos relevantes en la influencia para formación de creencias en el individuo es variable para cada caso y que no existe un método claro para quién o quiénes forman parte del "otro importante generalizado."

⁶ Desde mediados del siglo pasado Salomón Ash demostró mediante numerosos experimentos un profundo conflicto y perturbación emocional tras oponerse al juicio de una mayoría unánime. La explicación de Ash es que los sujetos experimentan un conflicto entre dos fuentes confiables de información, el conflicto es profundo porque en general la acción individual se basa en una mínima confianza de los juicios y percepciones propios y el miedo a la desaprobación. (Cfr. Modificación de los juicios por los grupos Deutsch y Krauss, 2000).

⁷ En teorías anteriores a la TAR sólo se describe a profundidad la actitud, se explica por qué un sujeto puede tener una actitud muy favorable o desfavorable hacia objetos, no hacia conductas como se describe en la Teoría de Acción Razonada; de tal forma que, no se sabía si el sujeto podía llegar a la conducta, por ello, sus autores, introducen el componente de la intención como puente entre la actitud y la conducta. Debido a que en los estudios que se hicieron para observar la relación entre actitud y conducta se encontró baja correlación, Fishbein y Ajzen buscaron introducir el componente de la intención para reducir la distancia entre la actitud y la conducta, por tanto, es más fácil predecirla. (Morales, et. al., 1999).

⁸ Fishbein y Ajzen que afirman: "...una actitud hacia un concepto es simplemente un sentimiento general de la persona favorable o menos favorable para ese concepto". De esta definición adoptada en esta investigación se puede desprender el hecho de que las actitudes muestran diversos atributos, tales como dirección, grado, intensidad y consistencia. Es decir, las actitudes tienen diversas propiedades como: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), las cuales forman parte de sus dimensiones ; por lo que es posible que sean medidas.

Existen varios instrumentos de medición de las actitudes según Morales y otros (1999) son un intento de aplicación multidimensional consistente en representar un objeto actitudinal para que sea evaluado en muchas dimensiones. Estas escalas estandarizadas parecen particularmente atractivas para medir la actitud del maestro hacia los niños integrados en sus distintas dimensiones.

Diversos científicos psicosociales elaboraron distintos tipos de instrumentos (generalmente cuestionarios) para medir las actitudes de individuos o grupos hacia objetos sociales determinados. Por ejemplo, la escala de distancia social de que Bogardus diseño en 1925 para conocer el grado de intimidad que se desea tener con diversos grupos nacionales y étnicos sigue siendo empleada adaptándola según las necesidades.

Otro ejemplo lo tenemos con Thurstone quien en 1929 creó una escala de actitudes llamada método de intervalos , la cual consiste en graduar en 11 rangos una serie de afirmaciones, las cuales de después de una selección de jueces son presentadas a la muestra que se desea estudiar, aunque en esta fase la escala cambia a nivel de medición nominal, dado que las posibles respuestas se reducen a dos. Fishbein y Ajzen sostienen que en cuestión de escalas para evaluar actitudes la principal aportación es de Thurstone entre otras cosas porque "Él definió actitud como el efecto a favor o en contra de un objeto psicológico" (1980).

Guttman en 1950 presentó una escala para manejarse en términos de favorable o desfavorable hacia un objeto actitudinal determinado. Para 1957 Osgood y Tannenbaum en un intento de aplicación multidimensional de escalas crearon el diferencial semántico, que consiste en presentar un objeto actitudinal para que sea evaluado en muchas dimensiones.

Un último ejemplo tenemos con la escala de rangos sumariados que en 1932 creó Likert para conocer las actitudes hacia un objeto social, la cual consiste en una serie de afirmaciones de acuerdo a una temática y presentando frente a cada afirmación siete (puede variar 5 o a 9) rangos de posible respuesta abarcando desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo (Matus,1993).

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Tipo de estudio.

Se realizará una investigación dentro del paradigma hipotético deductivo. El tipo de estudio es exploratorio de acuerdo al campo, por tratarse de un tema poco conocido, además de no haber sido estudiado en la población de interés, ni bajo el modelo teórico que aquí se presenta. El estudio está basado en un modelo no experimental.

4.2 Variables

Variables externas:

- Sexo .
- Edad.
- Antigüedad docente.
- Experiencia docente en la Integración Escolar.
- Tipo de formación .
- Nivel de estudios.

- Grado que atiende.

Variables dependientes:

Variable Criterio:

- Intención conductual

Variables Predictoras:

- Actitud.
- Creencia Conductual.
- Evaluación de Logros.
- Norma Subjetiva.
- Creencia normativa.
- Motivación para Cumplir.

a) Definición conceptual

Intención Conductual es el determinante inmediato de la acción, predictor (probabilístico) de que una conducta se realizará o no. (Fishbein y Ajzen,1980).

Actitud es el juicio personal de si la ejecución de la conducta propia es conveniente o no. Comprende los sentimientos afectivos del individuo, positivos o negativos con respecto a la ejecución de una conducta (Alfaro, 1995).

Norma Subjetiva es la percepción personal de que la comunidad escolar, el otro importante generalizado, piensa que el sujeto mismo debería realizar o no cierta acción. (Fishbein y Ajzen, 1980).

Creencias Conductuales son las creencias más importantes predominantes en la mente, que le indican a la persona que al realizar una conducta logrará ciertos resultados (Fishbein 1990). Convicción del sujeto acerca de la valoración sobre si una conducta le llevará a un resultado determinado, convicción que está en función de su actitud. (Fishbein y Ajzen 1980).

Creencias Normativas “son las creencias de las personas acerca de grupos o individuos que son importantes para ellos piensan que el/ella debería (o no debería) realizar la conducta. (Fishbein, 1990, p.34), (el paréntesis es mío). Importancia relativa asignada por los sujetos a la opinión que otras personas importantes para ellos tienen acerca de una conducta desempeñada por los sujetos mismos. (Fishbein y Ajzen, 1980).

Evaluación de Logros es la tasación que un sujeto realiza acerca de los resultados positivos y negativos que la ejecución de una conducta particular ha tenido.

Motivación para Cumplir es la voluntad del individuo para efectuar las acciones que los otros importantes según él le demandan.

b) *Definición operacional:*

Intención Conductual es la respuesta que los docentes otorguen a los reactivos que establecen la probabilidad de que ellos mantienen interés en la Integración escolar de los niños con NEE.

Actitud 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.

Norma Subjetiva es la respuesta que los docentes asignan a la relativa importancia del peso de la opinión del otro importante generalizado sobre el interés que los docentes mismos mantienen en la integración escolar de niños con NEE.

Creencia Conductual es la respuesta que los docentes proporcionan a las afirmaciones acerca de la pertinencia y conveniencia de realizar la integración escolar de niños con NEE.

Creencias Normativas es la puntuación otorgada por los docentes a los reactivos referidos a la relativa importancia asignada por los docentes mismos a la opinión que otras personas importantes para ellos tienen sobre su papel o actuación en la integración escolar de niños con NEE. al aula regular.

Evaluación de Logros es la puntuación de los docentes otorgada a los reactivos que se refieren a los aspectos positivos y negativos que ha tenido la integración escolar en las aulas regulares.

Motivación para Cumplir es la respuesta referente a la voluntad del docente de efectuar las acciones hacia la integración que los otros importantes según él le demandan.

4.3 Muestra.

Se consideraron a 236 profesores de la escuela primaria regular de los subsistemas estatal y federal de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, que participen actualmente en la Integración Escolar de niños con NEE.

Se tomó una muestra no probabilística intencional, ya que tanto las escuelas como el número de docentes estuvo determinado por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación. Se tomaron en cuenta 38 planteles del subsistema estatal y 46 planteles del subsistema federal del área urbana de la Ciudad de Durango.

Se debe agregar que las estadísticas actualizadas sobre la población de docentes de la escuela primaria en el Estado que actualmente atiendan a niños con NEE no fueron proporcionadas por la secretaría de educación en la entidad, pero puede suponerse de acuerdo a lo referido por la propia secretaría que se trata de alrededor de 1200 docentes que participaron en este periodo lectivo atendiendo a niños con NEE en el aula regular.

4.4 Instrumento

El instrumento para esta investigación fue una escala de actitudes de los docentes hacia la Integración escolar de niños con necesidades educativas especiales bajo la guía del modelo de acción razonada de Fishbein y Ajzen (1980). Es una escala tipo Likert que contiene 7 preguntas acerca de datos generales y 54 reactivos divididos en las dimensiones (subescalas) propuestas por la teoría: Intención Conductual, 1 reactivo; Actitud hacia la Conducta, 3 reactivos; Norma Subjetiva, 1 reactivo; Creencias Normativas, 7 reactivos; Creencias Conductuales, 17 reactivos; Evaluación de Logros, 17 reactivos y finalmente, Motivación para Cumplir, 8 reactivos.

4.4.1 Estudio piloto

Para la construcción del instrumento definitivo y sus reactivos el primer paso que marcó el modelo fue la obtención de las creencias salientes (sobresalientes), y el segundo paso consistió en recabar los referentes sociales salientes para ese comportamiento en la población que se estudió. Pasos sin los cuales, como se mencionó en el capítulo anterior, el acuerdo en el criterio conductual entre acciones simples y categorías conductuales podría ponerse en entredicho. Se procedió de la siguiente manera:

La muestra para obtener estos datos estuvo integrada por 40 docentes de educación primaria que laboran en escuelas primaria públicas del área urbana de la Ciudad de Durango. Las características de estos profesores fue el conocimiento y manejo del proyecto de integración educativa en sus escuelas, desde un nivel mínimo hasta uno experto.

Para obtener las creencias salientes se les pidió a los docentes mediante una breve encuesta que elaborarán una lista de las cualidades y defectos más importantes que encuentran en la Integración Escolar de niños con NEE. Por su parte, los referentes sociales se registraron mediante dos preguntas, se interrogó a los docentes acerca de los individuos o grupos cuya opinión es importante cuando piensan en su labor en la integración escolar.

A continuación se categorizaron las respuestas y se elaboró una lista calculando las frecuencias obtenidas. Tomando como referencia otros estudios con base en la Teoría de Acción Razonada (TAR), se tomó como parámetro el número de creencias y referentes saliente que explicaron el 70% de todas las respuestas proporcionadas.

Se halló, entre las creencias salientes, que existen limitantes tanto en los niños como en la institución escolar para integrar con éxito a este tipo de niños, que no siempre se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para el mismo fin; que los maestros no han sido suficientemente capacitados y no cuentan con el tiempo necesario para atender los requerimientos de la integración; que los docentes enfrentan con cierto grado de incertidumbre y rechazo, el proyecto de integración. Los referentes salientes fueron los propios niños con necesidades educativas especiales, sus familias, las familias de los docentes y las autoridades educativas quienes aparecen con mayor frecuencia.

Cabe mencionar que para la construcción del instrumento final también se tomó en cuenta la información obtenida por un pequeño estudio previo que consistió en la aplicación y análisis de datos de una escala de actitudes basada en un modelo de medición directa de la actitud basada en el modelo de Osgood y Tannembaum, que tuvo como muestra a 60 docentes de la escuela primaria pública de la Ciudad de Durango. Breve estudio que el autor de esta investigación elaboró dentro del seminario de investigación de esta maestría.

4.4.1.1 Construcción del instrumento

Tras recabar estos datos se construyó un cuestionario con respuestas en escala tipo Likert de acuerdo a las directrices proporcionadas por el modelo de la TAR de Fishbein y Ajzen. Para su pilotaje, el instrumento se administró a 30 docentes de la escuela primaria pública de la Ciudad de Durango. Para dotar de

confiabilidad y validez a esta escala se realizaron los siguientes análisis estadísticos con la ayuda del paquete estadístico SPSS 10.0.

Para validar el instrumento primeramente se realizó un análisis de discriminación para cada uno de los reactivos a través de la prueba estadística T-TEST. Se eliminaron los reactivos cuya probabilidad era mayor a .05 . Así se eliminaron 7 reactivos de los 65 originales. También se recurrió a un análisis factorial tipo PA2 con rotación varimax para hacer análisis de las respuestas a los reactivos restantes y sólo permanecieron los que tuvieron un peso factorial mayor a .40 para el instrumento que debía ser aplicado. Finalmente en cada una de las escalas se aplicó el “alpha” de Cronbach para obtener su confiabilidad a través de un análisis de consistencia interna.

4.5 Procedimiento general

El instrumento se aplicó a los docentes de educación primaria de la zona urbana de la Ciudad de Durango, Dgo. A maestros con grupo, y atendiendo, en ese momento, o recientemente a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. La aplicación del instrumento se realizó durante los meses marzo, abril y mayo del 2004.

4.5.1 Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron objeto de procesamiento a través del paquete estadístico SPSS versión 10.0. (Statistical Package for Social Sciences).

4.5.1.1 Descriptivos

Se obtuvieron las frecuencias generales para conocer la distribución, medidas de tendencia central y de dispersión de las variables que permitieron caracterizar la muestra.

4.5.1.2 Confiabilidad y Validez del instrumento

Para establecer la confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba de Tablas Cruzadas (Crosstabs) a todas las variables, así como la prueba “t” de Student, para identificar aquellos reactivos que estadísticamente no discriminaban y no se comportaban en la dirección predicha.

El coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach se calculó para medir la consistencia interna de los reactivos que contiene cada subescala y la escala total.

Asimismo se corrió un Análisis Factorial (rotación varimax) para todas las subescalas con la finalidad de asegurar la validez del constructo.

4.5.1.3 Análisis de Regresión

Para conocer las relaciones entre las creencias, actitudes e intenciones hacia la Integración Escolar se realizaron análisis de regresión lineal y múltiple (método Enter), teniendo a la Actitud hacia la Conducta y la Norma Subjetiva como variables predictoras y estimaciones directas de la intención Conductual que funge como variable Criterio. A su vez, la Actitud tuvo como estimaciones directas las Creencias Conductuales y la Evaluación de Logros. Así como las Creencias Normativas y la Motivación para Cumplir fueron las estimaciones directas de la Norma Subjetiva.

4.5.1.4 Diferencias en el comportamiento de las variables externa (varianza)

Para el análisis de algunas diferencias significativas entre las variables externas (sexo, antigüedad docente, edad, plan de estudios, nivel académico) y las variables predictoras y criterio del modelo teórico, se recurrió a la técnica ANOVA (método de Duncan), y la “t” de Student.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Presentación de resultados

5.1.1 Descripción de la muestra

La muestra final estuvo conformada por 236 docentes de los cuales:

El 70.7 %, es decir, 167 son docentes del sexo femenino y el restante 29.3 son 69 maestros del sexo masculino.

La edad de los docentes osciló entre los 20 y 56 años con una edad promedio de 36.5 años.

La antigüedad como docentes fluctuó entre 1 y 37 años, con un promedio de 16.2 años en el servicio.

Por su parte la experiencia docente frente a niños con necesidades educativas especiales (NEE) dentro de la integración en el aula regular tuvo un promedio de 3 años y fluctuó entre los 0 años, sin experiencia previa; y los 9 años como máximo. Aunque debemos de tomar en cuenta que estos años no son necesariamente de una experiencia continua en la integración escolar.

La distribución de la muestra en cuanto al tipo de formación inicial de los docentes fue de la siguiente manera: el 47 % o sea 111 maestros provienen de la Escuela Normal, no finalizaron sus estudios el 3.6 % (o sea 4 docentes. Por otra parte: 31 maestros cursaron estudios de normal superior o sea el 13.1 % de la muestra, de los cuales sólo el 9.6% dejó inconclusos sus estudios (3 docentes).

El 28.2 % de la muestra estuvo constituida por maestros que cursaron una licenciatura, esto es, 69 mentores, de ellos 8 no concluyeron sus estudios (11.5 %). El restante 9.7 %; 23 profesores realizaron estudios de nivelación, de ellos 8 no concluyeron o sea el 39.1 %. (Sólo dos personas no contestaron a la pregunta, esto es, el 0.8 %).

Podemos agregar que sólo el 4.6 % de los maestros (11) realizaron estudios de maestría, de éstos, tres obtuvieron el nivel (27.2%).

Finalmente la distribución en la frecuencia relativa al grado atendido por el docente fue bastante equitativa. Tomando en cuenta que todas las primarias incluidas en la muestra son de organización completa la distribución se presentó así: el primer ciclo obtuvo un 41.9 %, esto es 43 profesores del primer año (18.2 %) y 56 profesores del segundo año (23.7 %) para un subtotal de 99 docentes en este ciclo. Por lo que respecta al tercer año de educación primaria se incluyeron 35 docentes (14.8 %) y por el cuarto año 51 maestros (21.6%) para un subtotal de 86 maestros o 36.4 % de la muestra para el segundo ciclo escolar. Y para el tercer ciclo escolar encontramos un 21.6 % de la muestra que corresponde a un 15.2 %, es decir, 36 profesores del quinto grado y un 6.3%, esto es, 15 docentes atendiendo el último grado de estudios de la educación primaria.

5.1.2 Confiabilidad

La prueba de Tablas Cruzadas permitió identificar y eliminar tres reactivos que no discriminaban entre sujetos con evaluaciones extremas entre 28 % más alto y 28% más bajo mostrando así la forma específica de distribución.

Por su parte, la prueba “t” de Student se aplicó a cada reactivo, con esto se detectaron 2 reactivos más que no discriminaban y fueron desechados.

También se aplicó a cada una de las subescalas y a la escala total la prueba del coeficiente Alpha de Cronbach dando como resultados los mostrados en la tabla 1.

5.1.3 Validez

Se aplicaron análisis factoriales con rotación varimax con la finalidad de identificar y seleccionar aquellos reactivos que debieran constituir la escala final. Con base en la estructura conceptual del instrumento las subescalas fueron agrupadas de la manera siguiente:

Tabla 1. Confiabilidad por subescala y escala total

Subescalas	Nombre	Coefficiente Alpha
1	Intención Conductual	0.89
2	Actitud	0.69
3	Creencia Conductual	0.61
4	Evaluación de Logros	0.56
5	Norma Subjetiva	0.84
6	Creencia Normativa	0.73
7	Motivación para Cumplir	0.70
	Escala total	0.80

Predicador probabilístico de que una conducta se realizará o no. La subescala Intención Conductual con una carga factorial mayor a .45, indica una clara congruencia conceptual, arrojó como resultado de un solo reactivo una media de respuesta en una escala del 1 al 7 fue de 6.01, el reactivo se muestra en la tabla 2

Tabla 2 . Reactivo que integra la subescala Intención conductual

Los siguientes enunciados se valoran en términos de: Probable - Improbable
1. Comúnmente Usted mantiene interés en la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

La subescala Actitud concerniente al juicio personal de si la ejecución de la conducta del docente hacia la integración escolar es conveniente o no. También arrojó un sólo resultado agrupando los 3 reactivos que la comprenden, todos con cargas factoriales mayores a .40, mostrando igualmente congruencia conceptual. La tabla 3 muestra los reactivos que agrupó esta dimensión. La media de respuesta en un rango de 1 a 7 fue de 5.29. (Ver tabla 3).

Tabla 2. Reactivos que integran la subescala Actitud

Los siguientes enunciados se valoran en términos de: Buena –Mala, Inteligente-Insensata, Benéfica-Perjudicial
1. La Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular es una acción:

Convicción del sujeto acerca de la valoración sobre si una conducta le llevará a un resultado determinado, la subescala de Creencias Conductuales está compuesta por 17 reactivos, todos con cargas factoriales mayores a .40. Estos se refieren entre otras cosas, a la expectativa del docente con respecto de la integración al aula regular de los niños; a las adaptaciones curriculares para su integración; También hacen mención de los recursos con que cuenta para tal fin; la capacitación que ha recibido para la atención de la integración, etc. Como puede observarse se hace alusión a las expectativas personales del docente sobre las posibilidades y limitaciones de la integración escolar. La media de respuesta de esta dimensión en un intervalo del 1 al 7 fue de 4.93 (Ver tabla 4).

Tabla 4. Reactivos que contiene la subescala Creencias Conductuales

Los siguientes enunciados se valoran en términos de Probable-Improbable
1. En su opinión, es posible la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales, al aula regular.
2. La Integración Escolar fomenta la independencia y autonomía de los niños con NEE.
3. Las limitaciones de los niños con NEE les permite integrarse a la escuela regular.
4. Usted trabaja en la Integración Escolar realizando las adaptaciones curriculares que sugiere la SEP.
5. La Integración Escolar es indispensable para el desarrollo y aprendizaje de los niños con NEE.
6. Los niños con NEE podrían desarrollarse mejor en escuelas especiales.
7. La Integración Escolar es una imposición de la secretaria de educación.
8. La formación del común de los maestros de educación básica proporciona las herramientas pedagógicas necesarias para atender las necesidades generadas por la Integración Escolar de estos niños.
9. Los maestros cuentan con el tiempo suficiente para atender a los niños con NEE.
10. A veces los maestros simulan atender las necesidades educativas de los niños con NEE.
11. Es suficiente la capacitación permanente que recibe el maestro para resolver los problemas reales generados por Integración Escolar de niños con NEE.
12. Cree Usted que los niños con NEE sufren más al integrarse al grupo regular que al asistir a un grupo especial.
13. En su opinión el maestro enfrenta con cierto grado de incertidumbre la Integración Escolar de estos niños.
14. Mi labor se dificulta con la presencia de los alumnos con NEE.
15. Participar en la Integración Escolar eleva la calidad de mi práctica docente.
16. En su opinión existe rechazo por parte de los docentes hacia la Integración escolar.
17. Los alumnos con NEE trastornan la disciplina escolar.

17 reactivos referidos a los resultados positivos y negativos que ha tenido la Integración Escolar en las aulas regulares componen la subescala Evaluación de Logros. Estos tuvieron una media de respuesta de 4.01 (Ver tabla 5).

Dada la estructura conceptual y las indicaciones para la construcción de un cuestionario estándar aportadas por el modelo teórico de Ajzen y Fishbein la subescala Norma Subjetiva quedó constituida por un solo reactivo. Dimensión relativa a la percepción personal del docente de que la comunidad escolar, el otro importante generalizado, piensa que él mismo debería realizar o no cierta acción. (Ver tabla 6). El reactivo presentó una carga factorial mayor a .40 y una media de respuesta de 4.78

Las Creencias Normativas quedaron agrupadas en una subescala que integra 7 reactivos, todos éstos con cargas factoriales mayores a .40. Concernientes a la importancia relativa asignada por los docentes a la opinión que otras personas importantes para ellos tienen acerca de la conducta desempeñada por los docentes hacia la integración, exhiben en conjunto una media de respuesta igual a: 4.66 (Ver tabla 7).

Tabla 5. Reactivos que integran la subescala Evaluación de Logros

Los siguientes enunciados se valoran en términos de Bueno – Malo
1. Realmente pienso que la Integración Escolar lograda en la escuela regular es:
2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Integración Escolar ha sido:
3. La Integración Escolar produce independencia y autonomía en los niños con NEE:
4. Las limitaciones propias de los niños con NEE ocasionan que su Integración Escolar resulte:
5. Las adaptaciones curriculares implementadas por los docentes hacen que la Integración Escolar de los niños sea:
6. El desarrollo y aprendizaje obtenidos en el aula regular por los niños con NEE son:
7. En comparación con las escuelas especiales, el desarrollo logrado por los niños con NEE en el aula regular ha sido:
8. Como política de la secretaría de educación la Integración Escolar ha sido:
9. La capacitación permanente de los maestros propician que la Integración Escolar sea:
10. La relativa dificultad para atender a los niños con NEE ha propiciado que su Integración sea:
11. Al participar en la Integración Escolar la calidad de mi práctica docente ha sido.
12. El tiempo destinado a la atención de la Integración Escolar de estos niños ha propiciado que su integración sea:
13. Las herramientas pedagógicas obtenidas durante mi formación han posibilitado que la Integración Escolar sea:
14. Las oportunidades reales de integración creadas por la Integración Escolar para los niños con NEE han sido:
15. La incertidumbre con que el maestro ha enfrentado la Integración ha provocado una Integración Escolar:
16. El relativo rechazo con que el maestro hacia la Integración Escolar ha propiciado que ésta sea:
17. La relativa indisciplina que provocan los niños con NEE ha propiciado que la Integración resulte:

Tabla 6. Reactivo que compone la subescala Norma Subjetiva

El siguiente enunciado se valora en términos de: probable-improbable.
1. La comunidad escolar piensa que yo tengo un fuerte compromiso con la Integración Escolar de estos niños.

Tabla 7. Reactivos que componen la subescala Creencias Normativas

Los siguientes enunciados se valoran en términos de probable-improbable.
1. Mis colegas maestros piensan que estoy obligado a ayudar a estos niños en su Integración Escolar.
2. Los padres de familia piensan que yo debo participar comprometidamente en la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales.
3. Las autoridades de la secretaría de educación asumen que Usted debe participar activamente en la Integración Escolar.
4. El director del plantel cree que debo atender comprometidamente las necesidades educativas especiales en la Integración Escolar de los niños.
5. Los propios niños con NEE sienten que debo participar comprometidamente en su Integración Escolar.
6. Mis amigos piensan que debo de participar comprometidamente de la Integración Escolar de los niños con NEE.
7. Mi familia juzga que debo participar comprometidamente con estos niños en su Integración Escolar.

Por último los 8 reactivos referentes a la voluntad del docente de efectuar las acciones que los otros importantes según él le demandan, integran la subescala Motivación para Cumplir. Estos reactivos dieron por resultado una media de respuesta de 4.52, su estructura conceptual lógica se expresó en cargas factoriales mayores de .40 (Ver tabla 8).

Tabla 8. Reactivos que componen la subescala Motivación para Cumplir

Los siguientes enunciados se valoran en términos de probable-improbable.	
1.	Yo quiero realizar la Integración Escolar de los niños con NEE de acuerdo a las expectativas de la comunidad escolar.
2.	Es importante para mí participar de la Integración Escolar de los niños de acuerdo a como piensan mis colegas debo hacerlo.
3.	Es importante para mí participar en la Integración Escolar de estos niños de conformidad a lo que los padres de familia piensan debería hacerlo.
4.	En lo general yo quiero realizar la Integración Escolar de conformidad a lo que el director de la escuela piensa que debería hacerlo.
5.	Es importante para Usted integrar a los NI de acuerdo con lo que su familia piensa debería hacerlo.
6.	En términos generales yo quiero la integración Escolar de los niños de acuerdo a lo que las autoridades de la secretaría de educación asumen debería realizarlo.
7.	Es importante para mi realizar la labor integradora en conformidad con lo que propios niños con NEE piensan debería hacerlo.
8.	Es importante para mi participar en la Integración Escolar de estos niños de acuerdo a lo que mis amigos piensan que debería hacerlo.

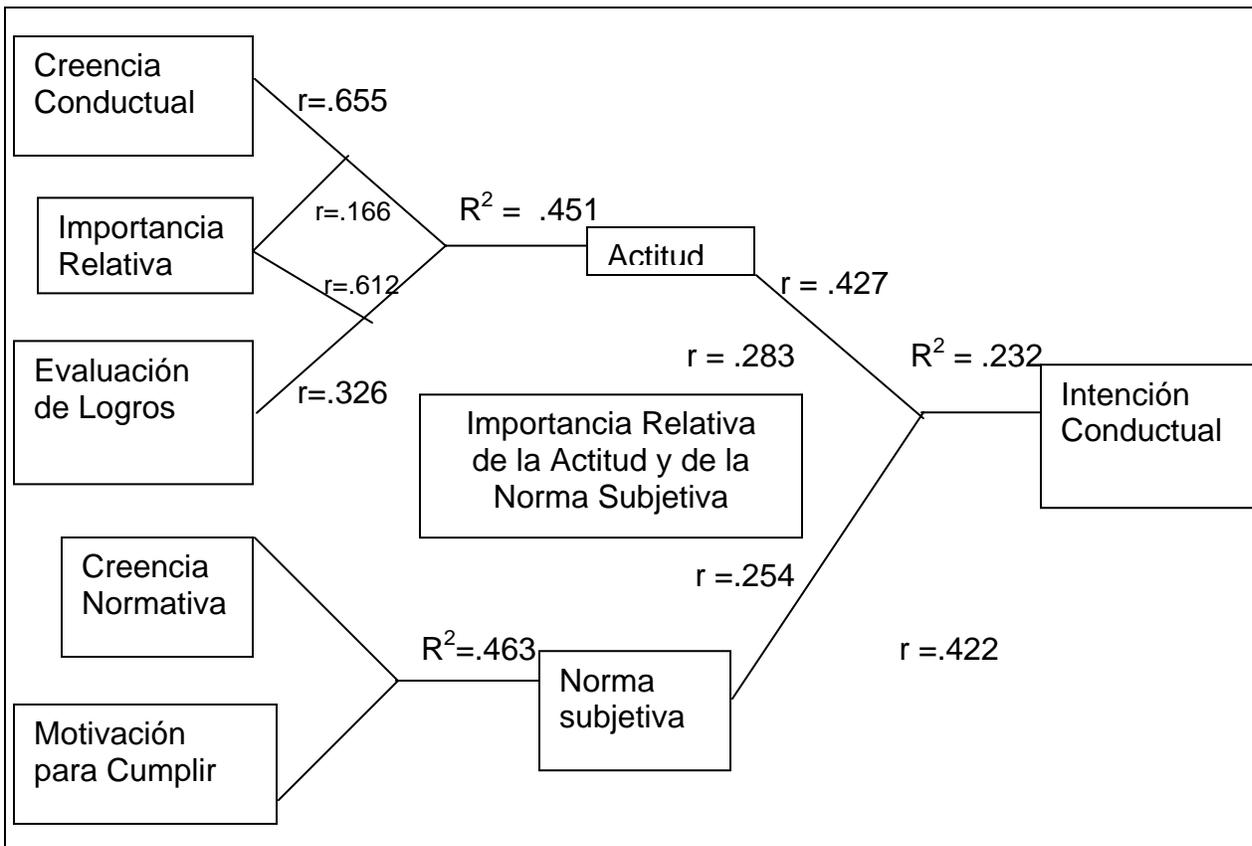
Tabla 9. Medias de las subescalas que componen la escala total.

Subescala	Nombre	Media
1	Intención Conductual	6.01
2	Actitud hacia la Conducta	5.29
3	Creencia Conductual	5.93.
4	Evaluación de Logros	4.01
5	Norma Subjetiva	4.78
6	Creencia Normativa	4.66
7	Motivación para Cumplir	4.52

5.1.4 Análisis de regresión

Para dar cuenta de la magnitud de cada una de las variables predictoras sobre la variable criterio se realizaron una serie de Análisis de Regresión Lineal y Múltiple (método Enter). La figura 1 presenta un esquema de los resultados arrojados en el análisis de la relación entre los diferentes componentes del modelo la teoría de la Acción Razonada:

Figura 1. Relaciones entre los componentes de la Teoría de la Acción Razonada. Actitud y creencias de los docentes hacia la Integración Escolar de niños con NEE.



La correlación múltiple ($R^2 = .232$) demuestra que la Actitud y la Norma Subjetiva predicen significativamente la Intención Conductual $F(2,233) = 32,67$; $p = 0.000$.

El componente más importante como determinante de la Intención Conductual resulta ser el actitudinal pues presenta $r = .283$ lo que significa una $t = 4.069$; $p = 0.0001$. En tanto que los valores referidos a la Norma Subjetiva son un tanto más bajos y su significación menos relevante en la predicción probabilística de la conducta, tenemos así para la Norma Subjetiva: $r = .254$ $t = 3.560$; $p = 0.0006$.

Bajo estos resultados las correlaciones entre la Actitud y la Norma Subjetiva en relación con la Intención Conductual son moderadas pero significativas, encontramos que: $r = .427$; $p = 0.001$ para la actitud y $r = .422$; $p = 0.001$ para la Norma Subjetiva.

La Actitud presentó como medidas indirectas, que dan una predicción significativa a partir de las Creencias Conductuales y la Evaluación de Logros, las siguientes: ($R^2 = .451$), $F(2,233) = 83.58$ $p = 0.000$. Existe no obstante una diferencia entre ambas variables, resulta ser más significativa la Evaluación de Logros al predecir la Actitud $r = .612$ $t = 2,896$; $p = 0.0057$. La Creencia Conductual como predictora de la actitud resultó, en cambio, más baja: $r = .166$ $t = 12.100$; $p = 0.000$.

Se encuentra que las correlaciones múltiples entre Creencia Conductual y Evaluación de Logros en relación con la actitud, son significativas pues dan como resultado: $r = .655$; $p = 0.001$ para la Creencia Conductual, y para la Evaluación de Logros $r = .326$, $p = 0.001$.

Para finalizar este segmento se encuentra que la Norma Subjetiva está predicha significativamente a través de la Creencia Normativa y la Motivación para Cumplir. ($R^2 = .463$) $F = (2,233) = 188,01$; $p = 0.000$.

5.1.5 Diferencias en el comportamiento de las variables externa (Varianza)

Para comparar las diferencias entre las siguientes variables se recurrió al análisis estadístico a través de la “t” de Student y la técnica ANOVA del paquete estadístico SPSS 10.0.

5.1.5.1 Sexo

La “t” de Student como prueba eficiente para el análisis estadístico de comparación entre grupos, en este caso hombres y mujeres arrojó cifras que permite presumir que no existe relación entre el sexo o genero de los docentes y ninguna variable dependiente. Esto puede corroborarse al encontrar que los valores alpha son siempre en relación al sexo de los docentes para cada subescala mayores a 0.05.

La medias de respuesta para las variables que componen la Teoría de Acción Razonada de hombres y mujeres prácticamente iguales para cada una de ellas, las variaciones son mínimas y no permiten según la prueba establecer algún grado de significado.

Las mujeres (N167) y los hombres (N69) que integraron la muestra no presentaron diferencia significativa en la media de respuesta a los reactivos que integran cada subescala del modelo teórico. Prácticamente iguales en la Intención Conductual, Actitud, Creencias tanto Conductuales como Normativas, la Evaluación de Logros y la Motivación para Cumplir, hombres y mujeres presentaron variaciones mínimas que pueden observarse en la tabla 10.

Tabla 10. Comportamiento de la variable Sexo para cada subescala

Subescala	Nombre	Media	Media
		Hombres	Mujeres
1	Intención Conductual	6.0	6.0
2	Actitud hacia la Conducta	5.2	5.3
3	Creencia Conductual	4.8	4.9
4	Evaluación de Logros	4.1	4.0
5	Norma Subjetiva	4.9	4.7
6	Creencia Normativa	4.7	4.6
7	Motivación para Cumplir	4.2	4.2

5.1.5.2 Antigüedad Docente

Contrariamente a la variable sexo, la variable referida a la antigüedad docente, arrojó diferencias en casi todas las subescalas. Intención Conductual, Actitud, Creencias Conductuales y Evaluación de Logros presentaron diferencias estadísticamente significativas entre docentes de menor antigüedad (N 32) y los pertenecientes a los grupos de intermedia (N 141) y mayor antigüedad (N 63). Los valores alpha son menores a .01. También según la técnica ANOVA difieren de manera significativa en relación con las variables predictoras y la variable criterio que integran este estudio.

De acuerdo a la misma prueba, las variables Norma Subjetiva, Creencias Conductuales son similares entre sí para los grupos de mayor (de 27 a 37 años) e intermedia antigüedad (de 6 a 26 años). Sólo el grupo de menor antigüedad (de 1 a 5 años) registra una disparidad pequeña pero significativa porque son los grupos de mayor e intermedia antigüedad los que son más susceptibles a la influencia y presión sociales. La Motivación para Cumplir no presenta desigualdades significativas de acuerdo a la prueba. Las desigualdades pueden apreciarse en la tabla 11.

Tabla 11. Comportamiento de la variable Antigüedad Docente para cada subescala

Subescala	Nombre	Antigüedad Docente (\bar{x})		
		Mayor	Intermedia	Menor
1	Intención Conductual	6.0	5.9	6.2
2	Actitud hacia la Conducta	5.2	5.2	5.5
3	Creencia Conductual	4.8	4.9	5.2
4	Evaluación de Logros	3.9	4.0	4.3
5	Norma Subjetiva	4.8	4.8	4.5
6	Creencia Normativa	4.7	4.6	4.3
7	Motivación para Cumplir	4.6	4.5	4.6

5.1.5.3 Tipo de Formación: Plan de Estudio

Congruente con los datos arrojados hasta ahora en los apartados pasados, se pudo observar que aquellos maestros formados en el plan de estudios 1997 exhiben diferencias estadísticamente significativas con respecto a los docentes formados en otros planes, presentan valores alpha siempre menores a .01. De acuerdo a la prueba de Duncan, la Actitud, Creencias Conductuales y Evaluación de Logros de los maestros formados en el plan de estudios 97 son considerablemente más positivas que sus colegas que cursaron los estudios profesionales en años anteriores. (Ver tabla 12).

La prueba además reportó diferencias significativas para las variables predictoras del modelo teórico, la Norma Subjetiva y las Creencias Normativas. Son los maestros formados antes del 97 quienes presentan un ligera pero

significativa diferencia en cuanto a las variables antes mencionadas, la influencia social tiene un mayor peso en la Intención del maestro hacia la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales. La Motivación para Cumplir no registró diferencia significativa alguna entre subgrupos.

Tabla 12. Comportamiento de la variable Tipo de Formación: Plan de Estudios para cada subescala

Subescala	Nombre	Plan de Estudios		
		1975	1984	1997
1	Intención Conductual	5.9	6.0	6.3
2	Actitud hacia la Conducta	5.1	5.2	5.7
3	Creencia Conductual	4.9	4.9	5.4
4	Evaluación de Logros	4.0	4.0	4.4
5	Norma Subjetiva	4.9	4.7	4.4
6	Creencia Normativa	4.6	4.6	4.2
7	Motivación para Cumplir	4.4	4.5	4.5

5.1.5.4 Edad

Las edades de los docentes fueron agrupadas de la siguiente manera: Edad I de 20 a 25, Edad II de 26 a 36, Edad III de 37 a 48, y Edad IV de 49 a 59 años. Al aplicar la técnica estadística ANOVA con el método Duncan se

encontró que los subgrupos II, III, y IV presentan entre sí, de manera general, comportamientos de respuesta similares y no significativos para las subescalas que integran el estudio, sólo el subgrupo I difiere significativamente del resto de los subgrupos. La presión social resulta ser más influyente en su Intención Conductual para los docentes de los grupos de edad II, III y IV, en tanto la Intención misma como su Actitud y Evaluación de Logros son más positivas.

Este hallazgo se corrobora con la presencia de diferencias estadísticamente significativas siempre menores a 0.01 en sus valores alpha para las Intenciones, Actitudes, Evaluación de Logros, Creencias Normativas y Norma Subjetiva de los docentes de edad I en relación al resto de los grupos de edad.

5.1.5.5 Tipo de Formación: Grado Máximo de Estudios

El comportamiento de esta variable demuestra que los docentes, que cursaron una maestría, ostentan diferencias significativas en todas las variables dependientes con respecto del resto de los maestros, valores alpha menores a 0.01. Conforme al método de Duncan los docentes con maestría muestran una Intención, una Actitud y unas Creencias Conductuales más positivas; Creencias Normativas, Motivación para Cumplir y Norma Subjetiva similares; y una Evaluación de Logros un tanto más negativa con respecto del resto de sus colegas (Ver tabla 13).

Tabla 13. Comportamiento de la variable Tipo de Formación: Grado Máximo de Estudios para cada subescala

Subescala	Nombre	Docentes	
		Con Maestría	Sin Maestría
1	Intención Conductual	6.4	6.0
2	Actitud hacia la Conducta	5.7	5.2
3	Creencia Conductual	5.2	4.9
4	Evaluación de Logros	3.8	4.0
5	Norma Subjetiva	4.9	4.7
6	Creencia Normativa	4.7	4.6
7	Motivación para Cumplir	4.6	4.5

5.1.5.6 Experiencia en la Integración Educativa

La información obtenida en este rubro no ha permitido realizar un análisis preciso del comportamiento de esta variable con respecto a las variables dependientes de la investigación. La comparación entre subgrupos de maestros con distintos años de experiencia en la integración escolar frente a niños con NEE y las variables del modelo teórico no ha sido posible dado que la pregunta relativa a dicha experiencia fue planteada de manera demasiado general.

La pregunta no precisó si los años de experiencia del docente, ante los niños, eran permanentes, si se trataba de una práctica interrumpida, o sencillamente discontinua. Esta información es básica para tasar la cantidad de tiempo de experiencia del maestro frente a los niños con necesidades educativas especiales y el impacto que tiene ese tiempo en las determinantes de la conducta del docente hacia la integración.

Para comparar las diferencias entre los maestros con débiles Intenciones (N= 34) de integrar escolarmente a los niños con n.e.e. y los maestros con Intenciones fuertes (N= 102) los análisis de la prueba "t" de Student presentaron diferencias significativas para todas las subescalas.

La Actitud hacia la Integración Escolar = 6.27, $p = 0.000$; las creencias Conductuales = 5.92, $p = 0.000$; Evaluación de Logros = 6.98, $p = 0.000$; Norma Subjetiva = 5.12 $p = 0.000$; Creencias Normativas = 5.12, $p = 0.000$; y Motivación para Cumplir = 5.24, $p = 0.000$.

5.2. Interpretación de resultados

5.2.1 Descripción de la muestra

La muestra fue elegida de forma intencional obteniendo distribuciones en las variables externas que posibilitaron el análisis estadístico y la comparación de resultados. La muestra así elegida permitió obtener datos de diferentes grupos: sexo, edad, experiencia, antigüedad docente etc. que respondieron de diversas

formas el cuestionario pero que establecieron constantes y disparidades no esperadas.

5.2.2 Confiabilidad y validez del instrumento

En lo relativo a la confiabilidad del instrumento, ésta fue alta para la escala total, .80 en el alpha de Cronbach; para las subescalas que le conforman su confiabilidad fue de moderada .56 a alta .89 en la misma prueba.

Vale la pena afirmar que no obstante la realización del estudio piloto y la experiencia del breve estudio previo citado en el capítulo anterior acerca de la actitud docente, no se pudo evitar la eliminación de algunos reactivos que no discriminaron bien los sujetos, ya sea por el carácter confuso de su redacción o por la ausencia de lógica conceptual de sus afirmaciones. Pero fue sólo al aplicar el instrumento en la muestra, que se pudo dar cuenta de pequeños errores de construcción del instrumento.

De acuerdo a la media obtenida para esta subescala $\bar{x} = 6.01$ puede afirmarse que los docentes tienen fuertes intenciones de integrar a los niños con NEE al aula regular.

Parece evidente la voluntad y el fuerte compromiso social de integrar plenamente a estos niños a la comunidad, voluntad que se observa en la intención mostrada por los docentes para integrarlos al aula regular. No obstante que la filosofía de la integración ha ganado terreno en la conciencia social, el maestro

manifiesta ciertas reticencias o incertidumbres hacia el proyecto de integración educativa.

Este hecho puede deberse, entre otras razones, a que muchos maestros tienen la opinión de que el docente no cuenta con la formación y la capacitación necesarias para atender cabalmente a estos niños. Idea expresada reiteradamente en el espacio destinado a los comentarios finales del instrumento.

El resultado coincide con la encuesta de Barrueco y otros (1992) realizada por la Universidad de Salamanca; donde la mayoría de los maestros que tienen una experiencia superior a los diez años prestando sus servicios en materia educativa, no tienen en principio la formación académica necesaria para atender grupos en los que haya niños con NEE. Los resultados arrojados por la presente investigación corroboran la idea de que de los docentes niegan que la formación de los maestros es adecuada para hacer frente a educación de los niños NEE.

La percepción del docente de que no cuenta con la formación y capacitación necesarias para desarrollar adecuadamente el proyecto de integración se reflejó también en tres reactivos de la escala: 1) la formación común de los maestros de educación básica proporciona las herramientas pedagógicas para atender las necesidades generadas por la integración escolar de estos niños, con una media de respuesta de $\bar{x} = 2.9$; 2) en su opinión el maestro enfrenta con cierto grado de incertidumbre la Integración Escolar de estos niños, que presenta una media de $\bar{x} = 3.1$ y, 3) es suficiente la capacitación permanente que recibe el maestro para resolver los problemas reales generados por la integración escolar de estos niños, con una media de $\bar{x} = 2.7$.

En cuanto a la subescala Actitud hacia la Conducta que posee tres reactivos, éstos proporcionan un solo resultado en el análisis. En concordancia con la media de respuesta que ascendió a $\bar{X} = 5.29$ es posible sostener que los docentes en general tienen una actitud suficientemente positiva hacia la integración de estos niños. Es una Actitud bastante positiva que valora como buena, benéfica e inteligente la integración, lo que lleva a los docentes a expresar una fuerte intención hacia la integración, no obstante, como ya se dijo, las dudas que manifiestan acerca de un proyecto de esta naturaleza. Lo anterior coincide con los estudios de García Sánchez (1995), Palomares (s/f) y Bergren (1999).

El estudio de Bergren determinó que las actitudes de maestros regulares y profesores de educación especial positivas hacia la colocación inclusiva de alumnos de la educación especial y de los estudiantes regulares en la misma sala de clase. Además comprobó que los profesores creen que ambos tipos de estudiantes se beneficiarían socialmente de este tipo de colocación integrada pero presentan sus reservas ante las necesidades educacionales de la reunión de estudiantes con inhabilidades y estudiantes comunes (1999).

La idea anterior coincide con la encuesta realizada por Barrueco y otros (1992) investigadores españoles de la Universidad de Salamanca acerca de la actitud de los docentes hacia los niños incluidos a la escuela regular con necesidades educativas especiales, al afirmar que un alto porcentaje, el 48% de los docentes encuestados, dice que el rechazo de muchos profesores hacia la Integración Escolar se debe a la falta de capacitación para atender a este tipo de niños.

Las Creencias Conductuales reflejaron nítidamente ($\bar{X} = 4.93$) la convicción de los docentes de que al realizar ciertas conductas obtendrá los resultados esperados, así, los maestros manifestaron que la integración será un proyecto posible, indispensable y necesario tanto para los niños como para la institución escolar. Un alto porcentaje de maestros encuestados por Barrueco y otros(1992) coincide también con la propuesta de capacitar permanentemente sus propios centros escolares acerca de la integración educativa.

Como dimensión agrupada en una sola subescala, la Evaluación de Logros presentó el puntaje de media más bajo: 4.01. Pudiese interpretarse de la siguiente manera: la Evaluación de Logros es moderada, esto es, no es francamente positiva, ni negativa, sino que representa la ambigüedad con que el docente valora los resultados obtenidos por el proyecto de integración. Valoración que se expresa de manera diferenciada según el objeto al que está dirigido el reactivo en la subescala de Evaluación de Logros. Diferencia de la que se hará mención más adelante.

La Norma Subjetiva medida efectivamente por un sólo reactivo, con una media de 4.78 representa una moderada a fuerte influencia social percibida por el docente, en este caso, referida al compromiso ético, moral y profesional de atender los derechos humanos, especialmente la educación de los niños con NEE.

El otro generalizado social expresa la presión ejercida sobre el docente de manera un tanto difusa, los maestros parecen sentirse más comprometidos consigo mismos que con las demandas de otros, ésto se afirma con base en que la actitud

del docente hacia la integración resultó ser bastante superior en comparación con esta dimensión.

Constituida por 7 reactivos, la subescala Creencia Normativa obtuvo $\bar{X} = 4.66$ en la respuesta. Se observa inmediatamente su cercanía a la dimensión anterior, se infiere fácilmente y es de suponerse la congruencia mantenida entre ambas subescalas. La influencia social se expresa a través de la opinión que tienen otros acerca de la labor del maestro en la integración. Opinión de grupos o personas que son importantes para el maestro.

Se puede decir que esta dimensión resulta muy similar a la anterior, pues según la teoría psicosocial son los grupos o personas más cercanos a nosotros, el director, los colegas y amigos así como la familia propia y la de los niños; en una palabra, los miembros del grupo de pertenencia, quienes ejercen una mayor y más clara influencia social sobre el desempeño del docente. Pero se insiste en que el profesor siente que el compromiso contraído con estos niños es adquirido autónomamente por él.

La Motivación para Cumplir en un sola subescala constituida por 8 reactivos y una media de respuesta de $\bar{X} = 4.52$ representa una moderada a fuerte motivación para cumplir con las demandas incluidas en la influencia social. Parece destacable y hasta cierto punto contradictorio que el docente esté sumamente motivado a dar satisfacción a la presión social, pero eso no impide que manifieste una cierta autonomía, es decir, una decisión estrictamente individual y personal en sus evaluaciones y compromiso con los niños con NEE.

5.2.3 Análisis de regresión

De conformidad a lo observado en el análisis, la Intención de integrar al aula regular a los niños con NEE está más bajo el control personal que del normativo. No obstante representar una moderada diferencia, se reitera el mayor peso específico de la actitud sobre la norma subjetiva en la determinación de la Intención Conductual.

En consecuencia, lógicamente si el interés de la comunidad y de las autoridades educativas es mejorar la atención que se brinda a los niños con NEE es menester centrarse en el cambio actitudinal y poner menos énfasis a la presión que ejerce la influencia social, porque esta última tendrá relativamente menos posibilidades de transformar la conducta, es decir la práctica docente y la gestión escolar. Esto coincide con el estudio realizado por Ochoa Sánchez y Torres Mendoza (1996), en dicho estudio se encuentra que el mérito de las escuelas integradoras consiste en posibilitar un cambio en las actitudes hacia la discriminación en la aceptación de las necesidades educativas de otros.

El análisis de regresión también da cuenta del valor conceptual de la Creencia Conductual y la Evaluación de Logros como determinantes de las Actitudes hacia estos niños. La Evaluación de Logros presenta mayor influencia como determinante y ésto es congruente con el modelo teórico, pues son las evaluaciones de la totalidad de las creencias importantes para el docente sobre la integración escolar que determinan su Actitud Conductual hacia la misma.

Este peso diferenciado de la Evaluación de Logros sobre las Creencias Conductuales como mediciones indirectas de la Actitud a la que se ha hecho referencia, tiene igualmente consecuencias en un posible modelo de intervención para el cambio de Actitud y Conducta del docente frente a los niños con NEE. Es necesario que la intervención se dirija a la Evaluación de Logros en la Integración Escolar por parte de la comunidad de docentes. Entre otras cosas se sugiere consecuentemente poner énfasis en la capacitación permanente de la planta docente y, en los apoyos y asesoría para el docente para el proyecto de integración educativa.

Puede afirmarse, en relación con las determinantes indirectas de la Norma Subjetiva, que existe una relación moderada y significativa respecto a las Creencias Normativas y la Motivación para Cumplir. Esto es, las Creencias Normativas de que, grupos e individuos importantes para el docente, piensan que él debería o no realizar algunas acciones, se encuentra estrechamente relacionado, por supuesto, con la influencia del otro generalizado social, es decir, con el referente social más lejano y difuso que representa la comunidad y más particularmente la comunidad escolar. Como ya se dijo, es en la comunidad; en la conciencia colectiva, donde se ha hecho más patente el avance en la lucha por los derechos humanos. En ese sentido el estudio de Barrueco y otros (1992) apoya la idea de que los docentes aceptan la idea de que trabajar en equipo con maestros de educación especial, psicólogos y trabajadores sociales mejora la calidad de la enseñanza en la integración.

5.2.4 Diferencias en el comportamiento de las variables externas (Varianza)

Se procedió a la interpretación de los resultados de las diferencias en las variables externas siguiendo con el orden anterior.

Los resultados son coherentes con el resto de los análisis estadísticos y son hasta cierto punto esperados, sin embargo, sólo la aplicación de estas pruebas pudo llegar a algunos resultados no esperados.

En relación con la variable externa: Sexo, ésta se comportó contrariamente a todo pronóstico o suposición, dado que es casi siempre esta variable en las ciencias sociales impone desigualdades de comportamiento entre personas, aún más, las diferencias de género son una categoría central de investigación en la psicología social.

En este estudio no se presentó diferencia alguna entre hombres y mujeres en respuesta a las variables dependientes. El sexo de los docentes no implicó discrepancia en cuanto a la Motivación para Cumplir, Evaluación de Logros, las Creencias Normativas y Conductuales, como tampoco intervino en su Actitud e Intención Conductual.

El acceso es común a la información y capacitación para la aplicación del proyecto de integración para ambos sexos, sin distinción. Esto puede deberse al carácter racional para la toma de decisiones de acuerdo al modelo de la Teoría de la acción Razonada, es decir, mientras otras teorías e instrumentos hacen énfasis en el componente emocional de la actitud, el modelo en que se basó este estudio, se inclina por destacar el cálculo y la previsión racionales en la toma de una actitud y la intención al actuar. Podemos suponer que no hay diferencia entre ambos

sexos al momento de calcular y prever racionalmente sus acciones hacia los niños con necesidades educativas especiales.

La antigüedad docente, así como la edad y el plan de estudios en que fueron formados los maestros presentaron diferencias significativas en todas las dimensiones. De acuerdo a los años de docencia, edad, y plan de estudios de los maestros es la aceptación de los mismos hacia la Integración Escolar. La mayor antigüedad, mayor edad, así como el plan de estudios anterior a 1997, significan menores intenciones conductuales hacia la integración, también presentan una actitud un tanto menos favorable y en general sus Creencias Conductuales y Evaluación de Logros parecen ser menos propicios hacia el proyecto de integración. La influencia social se manifiesta más relevante en ellos, igualmente sus Creencias conductuales y Evaluación de Logros resultan menos alentadoras que en otros de sus compañeros más jóvenes o con menos años de servicio.

Consecuente con la teoría se puede afirmar que son las nuevas generaciones de profesores quienes mantengan mayor interés y confianza en la integración escolar de niños con NEE. Son estos docentes quienes han podido recibir desde su formación una mayor información y sensibilización sobre el tema de la integración.

Lo anterior se relaciona con la idea de que los profesores con mayor antigüedad en la educación realizaron su carrera cuando el plan de estudios aun no contemplaba la integración como línea de formación o la filosofía de la integración no tomaba aún la importancia que ahora tiene.

Es en 1993, con el artículo 41 de la Ley General de Educación, que la integración obtiene su carácter legal, pero la filosofía basada en la normalización y sectorización tardará en ser conocida y aceptada por la mayoría del magisterio. Es con la capacitación e información que los maestros podrán conocer mejor y aceptar las posibilidades o bondades que brinda esta filosofía y el proyecto de integración a la comunidad.

Antigüedad docente, edad y plan de estudios coinciden generalmente en su comportamiento para cada una de las subescalas de estudio, son los subgrupos de menor antigüedad docente y menor edad, junto con aquellos que su formación inicial contempló la integración educativa en el plan de estudios, los que mejores o más propicias Actitudes e Intenciones hacia la integración manifiestan. Lo anterior coincide plenamente con otros estudios, (García Sánchez, 1995; Palomares, s/f; Bergren, 1999; Alvarado Buendía, y Murga Sassoon, 1995). Alvarado Buendía y Murga Sazón (1995) descubren en un estudio realizado en la UNAM, la tendencia que los docentes y directores con mayor grado de preparación, tienen una actitud mas favorable hacia la integración.

Esta coincidencia apoya la idea de que es la información oportuna y objetiva el factor más importante para el cambio actitudinal de los docentes dado que su Intención hacia la integración se debe más a factores de carácter personal que a la influencia y presión sociales.

Los docentes de los subgrupos de menor antigüedad docente y de edad I no son idénticos a los maestros que integran el subgrupo plan de estudios 1997. Tampoco lo son entre sí. Los docentes que pertenecen al subgrupo de menor edad provienen tanto de escuelas normales como de instituciones de nivelación y

universidades; lo que no ocurre con el subgrupo plan de estudios 1997 pues todo está compuesto por docentes normalistas. Es decir, el subgrupo plan de estudios 1997 es el único que ha recibido formación inicial en relación a la integración educativa como materia dentro del currículum.

La información obtenida por el subgrupo de docentes jóvenes y/o docentes con poca antigüedad, en relación a la integración, no sólo se origina en el plan de estudios en que fueron formados. También se debe tomar en cuenta la información que proviene de la difusión de la filosofía de la integración y de los derechos humanos.

Es más difícil suponer que las ideas permean a la población de manera uniforme más aún cuando se trata de ideas nuevas contrarias al conservadurismo, que son difundidas por grupos emergentes de manera un tanto selectiva. Es decir, la filosofía de la integración no ha sido difundida a toda la población por igual, ni lo han hecho todos los grupos formadores de opinión, sino aquellos cuyo activismo político y social es más fehaciente.

Los anteriores argumentos se fortalecen con el hallazgo de otro subgrupo de la muestra que ostenta actitudes más favorables hacia la integración que el resto de los maestros; los docentes con estudios de maestría, cuya postura es generalmente más positiva hacia la integración.

Para concluir este apartado se hará referencia a las diferencias entre los docentes con Intenciones débiles y fuertes hacia la integración escolar. Los docentes con fuertes Intenciones presentan una actitud mucho más positiva ($\bar{x} = 5.5$) que sus colegas con débiles Intenciones ($\bar{x} = 4.3$), también exhiben

notablemente mejores sentimientos hacia la integración calificándola con un alto porcentaje como extremadamente buena.

Los docentes con fuertes Intenciones tienen expectativas más positivas sobre la integración escolar, manifiestas en sus Creencias Conductuales ($\bar{X} = 5.4$) así como la Evaluación de Logros hacia la misma ($\bar{X} = 4.3$); en comparación a los docentes con Intenciones menos sólidas cuyas Creencias Conductuales presentan una media de respuesta igual a 4.7, en tanto su Evaluación de Logros es igual a 3.9. Estos resultados son consistentes con la idea de que el compromiso del docente hacia la integración lo lleva a una evaluación y unas expectativas más promisorias.

La Norma subjetiva y las Creencias Normativas de los docentes con débiles Intenciones son más bajas en su media de respuesta $\bar{X} = 4.3$ y $\bar{X} = 4.3$ respectivamente, en relación a sus colegas con fuertes Intenciones $\bar{X} = 4.9$ y $\bar{X} = 4.8$ para las mismas subescalas. De igual forma, la Motivación para Cumplir resultó diferente ($\bar{X} = 4.6$) para el subgrupo con fuertes Intenciones; en relación al el subgrupo con débiles Intenciones hacia la integración de los niños con NEE ($\bar{X} = 4.3$). Resulta evidente que la importancia asignada al juicio de los otros importantes para el docente acerca de su labor en la Integración Escolar tiene responsablemente más peso en los docentes con fuertes Intenciones que en otros de sus compañeros con débiles Intenciones. Lo mismo ocurre con la Motivación para Cumplir.

Hasta aquí es cuanto a la presentación e interpretación de los hallazgos ocurridos durante la realización del presente estudio. Lo que resta ahora es emitir las conclusiones del mismo.

CONCLUSIONES

Considerando los objetivos y las preguntas de investigación se plantean algunas consideraciones. Es incuestionable el valor de la integración educativa, sobre todo los beneficios que genera o pueda generar para aquellos implicados en el proyecto de integración. En consecuencia es a todas luces indispensable conocer sus posibilidades y limitaciones, entre estas, es necesario dar cuenta de las determinantes de la toma de decisiones y puesta en práctica de acciones en relación a la integración.

En este sentido Fishbein y Ajzen (1980) lograron reducir y sistematizar un pequeño grupo de variables como las determinantes de la conducta. Como una teoría general del comportamiento humano, la de Acción Razonada, considera que la manera más eficiente de construir un índice de probabilidad de ocurrencia de dicho comportamiento, consiste en medir la intención que un individuo tenga para realizarlo.

La Intención del individuo de realizar o no un comportamiento está a su vez determinado por sus actitudes hacia él mismo y la influencia social sobre el sujeto.

Ya se dijo, en el capítulo anterior, **las Intenciones de los docentes de integrar a los niños con n.e.e. al aula regular son fuertes y que éstas son predichas por las Actitudes y la Norma Subjetiva.** También se afirmó que **son**

las Actitudes del docente un tanto más determinantes en la Intención Conductual en comparación a la Norma Subjetiva o influencia social.

Siendo las Actitudes y la Norma Subjetiva suficientemente positivas podemos sostener la siguiente idea: es conveniente planear un programa de intervención que esté dirigido a cambiar las determinantes directas de la Actitud: las Creencias Conductuales y Evaluación de Logros que los docentes de la escuela primaria mantienen hasta ahora sobre las carencias y posibilidades de la Integración Escolar.

“Es indudable que para cumplir con estos retos, el maestro tiene que presentar una actitud positiva hacia la integración educativa y por supuesto a los niños que son objeto de la misma. Confianza en los resultados, seguridad en el éxito de la empresa, disposición para el trabajo y otras, serían predisposiciones o actitudes indispensables para cumplir satisfactoriamente con el reto” (SEP, 1997).

Mejorar las Creencias Conductuales y la Evaluación de Logros en los docentes repercutirá en una mejor actitud docente, condición ineludible para mantener el compromiso personal y la Intención de los maestros de integrar al aula regular a los niños con necesidades educativas especiales.

El cambio actitudinal requiere de nuevas perspectivas en la visión de las cosas por parte del maestro. El cambio en su origen se refiere al aprendizaje de nuevas formas de pensar y de actuar. Los componentes de la actitud se

encuentran estrechamente vinculados, de tal suerte, que de producirse un cambio en alguno de ellos necesariamente habría modificaciones en los otros.

Al hablar de cambios actitudinales, se habla necesariamente de cambios profundos, no es un suceso, se trata de un proceso que lleva tiempo ya que las creencias y las conductas de los docentes no cambian sin que ello implique continuos errores, retrocesos, confusiones y dificultades, pero también aciertos y satisfacciones.

No está de más agregar que el componente más reacio a cambiar en una actitud, de acuerdo a los estudios, son las creencias, de ellas las que tienen que ver con la evaluación afectiva del objeto social. (Deutsch y Krauss, 1999; Moscovici, 1984).

Según las respuestas de los docentes encuestados, las principales actitudes que de acuerdo a ellos mismos deben de poseer en su labor integradora, se centran en las actitudes personales, también en las que tienen que ver con los conocimientos específicos y la capacitación constante.

Identificar la variable que determina con mayor fuerza la Intención de los maestros hacia la integración escolar; la actitud, tiene un gran valor en la elaboración de los propósitos que deberán privilegiarse en un programa de intervención. Si se cumple esta condición serán mayores las posibilidades de lograr un cambio actitudinal mayor. De acuerdo con el estudio presente, los maestros piensan que deben contar con actitudes y preparación adecuadas para atender la integración.

Por el contrario si se dirigen los esfuerzos a la influencia y presión social que experimenta el docente, esto es , la Norma Subjetiva, variable de menor peso determinante, entonces las probabilidades del cambio en las actitudes disminuyen. Del comportamiento de estas variables se deduce que la Intención de integrar al aula regular a los niños con NEE responde más a factores individuales que colectivos.

Es una situación no del todo deseable. Por un lado, las autoridades educativas ya han modificado el plan de estudios de la educación normal, para que éste contemple la integración educativa, con ello, todos los maestros de las nuevas generaciones, podrán recibir la formación necesaria (cuando menos en el papel) para adquirir una actitud más favorable hacia el proyecto de integración.

Por otro lado, la mayoría de los maestros en activo frente a grupo fueron formados cuando aún no se hacían estas modificaciones, por tanto, si la Secretaría de Educación no les ofrece cursos generales u obligatorios, entonces la capacitación del maestro en este rubro será una decisión personal. En estas condiciones sólo los docentes con más iniciativa, quizás pocos, lograrán una preparación académica y un cambio significativo en sus orientaciones actitudinales.

Suponiendo que fuese la Norma Subjetiva la variable de mayor peso determinante en la Intención del docente, entonces sería relativamente más fácil el cambio actitudinal a través de la presión ejercida por las instituciones y los grupos durante el desarrollo del currículum escolar. Así las autoridades, colegas maestros , padres de familia y alumnos ejercerían la presión social necesaria hacia el cambio y mejoría en la actitud del maestro. Es aceptado por los teóricos

de la psicología social que en la formación y adopción de las actitudes intervienen varias entidades sociales. Instituciones que aportan y modifican la información que posee el individuo acerca de su mundo social. La obtención y modificación de la información del individuo por los grupos de pertenencia y referencia, es un factor principal en el cambio actitudinal (Deutsch y Krauss,1999).

Se debe hacer énfasis en que un cambio en el componente cognoscitivo de la actitud sólo es posible si varían las creencias de los individuos hacia el objeto social en relación, con esto, se consigue además que la manera de actuar del individuo se modifique (Myers,2000; Hollander,1982; Matus,1993; Morales, 1999).

El cambio en la actitud de los docentes requiere de un proyecto de intervención que dirija sus esfuerzos al cambio cognitivo y conductual de la actitud de los maestros a través de grupos de discusión y orientación gestáltica. Pero la intervención no será suficiente si no se atienden los aspectos fundamentales de la formación inicial y continua, además, de brindar los recursos y apoyos necesarios a los maestros en su labor cotidiana.

Conforme al presente estudio, los maestros creen posible la integración al aula regular de los niños con NEE, también sostienen la creencia de que la integración fomenta la independencia y autonomía de estos niños; que las limitaciones de los pequeños no impiden su integración escolar. Igualmente conservan la idea que la integración escolar es indispensable para el desarrollo y aprendizaje de los niños con NEE ; y piensan que es improbable que los niños puedan desarrollarse mejor en escuelas especiales.

Pero también manifiestan que es improbable que los maestros tengan suficiente tiempo para atender a los niños con necesidades educativas especiales, que su labor se ve dificultada por la presencia de estos niños en sus aulas, y que enfrentan con cierto grado de incertidumbre la integración de estos menores.

Se puede inferir, a partir de estas respuestas, que los maestros valoran positivamente y no niegan las relativas ventajas que ofrece la integración escolar a los niños. Sin embargo, y de acuerdo al compromiso que manifiestan tener hacia la integración de los niños, expresan su preocupación por la falta de condiciones favorables para darles una buena atención.

La fuerte Intención del maestro hacia la integración es compatible con el hecho de que consideran moderadamente que la integración es una imposición de la Secretaria de Educación. Dado que su intención hacia la integración se debe más a factores de tipo personal; el proyecto es visto como algo que viene de fuera y para lo que no fueron consultados, menos preparados. El docente mantiene así su Intención de integrar a los niños, no obstante las carencias e incertidumbre con que tiene llevar a cabo el proyecto.

Los maestros se muestran descontentos con esta situación que parece ponerlos en desventaja y exigirles nuevas obligaciones para lo cual no se sienten suficientemente preparados, y sobre todo, sienten que no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a un mejor término la integración de estos niños. Muchos docentes identificaron la falta de capacitación como una seria limitación al proyecto de integración.

Las actitudes de los docentes no se tornan francamente positivas toda vez que las condiciones y perspectivas para la integración no son muy claras. En consecuencia, existe cierto conservadurismo en el magisterio; resistencias al cambio, al nuevo rol a desempeñar, así como al compromiso adquirido con los niños bajo condiciones desfavorables.

En este último punto vale la pena insistir. **Es sólo bajo condiciones desfavorables que el maestro expresa cierto descontento con el compromiso de integrar a estos niños. El maestro mantiene una fuerte intención de integrar a los niños con NEE, esta intención refleja el compromiso del docente con estos niños no obstante que las condiciones para llevar a cabo la integración sean un tanto desfavorables. Esto es coherente con el hallazgo de que la Actitud es la determinante de mayor peso en la Intención, se trata entonces de una decisión personal.**

El maestro persevera en su Intención de integrar a los niños a su aula, a pesar de no contar con la preparación suficiente y los apoyos institucionales necesarios. Es por los hallazgos anteriores que la Actitud es menos alta que la Intención. Esto se relaciona directamente con que el resultado de la Evaluación de Logros, es el más bajo de la escala total. El maestro expresa una fuerte Intención de integrar a los niños con NEE pese a evaluar los logros alcanzados por el proyecto con un puntaje regular y desiguales calificaciones entre reactivos.

Es aquí donde el hecho de que sean factores preferentemente individuales los que determinen la Intención Conductual del docente toman un viso muy positivo, pues expresan la perseverancia, voluntad y ética del docente como individuo frente a las iniciativas institucionales que no siempre se instauran en las mejores condiciones. Las fuertes Intenciones representan el valor de las decisiones del sujeto y su individualidad frente al poder de la situación y la influencia social. **Coincide lo anterior con la aseveración de que la Motivación para Cumplir es moderada porque aunque se está de acuerdo con el colectivo en favor de los derechos de todos, es una resolución personal autónoma e independiente apoyar estos derechos, no obstante otros expresen su acuerdo o disentimiento.**

En otra parte, el estudio buscó las diferencias entre subgrupos de edad, sexo, antigüedad, tipo de formación de los docentes de educación primaria y las variables que componen el modelo teórico de acción razonada.

La ausencia de diferencias en cuanto al sexo de los maestros y las variables dependientes del estudio, parece no concordar con la tendencia en las ciencias sociales de observar profundas diferencias entre ambos grupos.

Como se dijo en el capítulo anterior, la antigüedad docente, edad y plan de estudios coinciden esencialmente en su comportamiento para cada una de las subescalas de estudio. Se trató también de hacer ver que precisamente son los subgrupos de menor antigüedad docente y menor edad, junto con aquellos que su formación inicial contempló la integración educativa en el plan de estudios, los

subgrupos que, en lo general, exhiben Actitudes e Intenciones más positivas hacia la integración.

Otro subgrupo que ostenta actitudes más favorables hacia la integración que el resto de los maestros de la muestra, son los docentes con estudios de postgrado, maestría específicamente.

Estos hallazgos hacen pensar que, la información es el elemento desequilibrante para el cambio de creencias; a su vez el factor más importante para el cambio actitudinal de los docentes. Porque como ya adelantamos, su Intención hacia la integración se debe más a factores de carácter personal que a la influencia social.

La difusión de la filosofía de la integración y la filosofía de los derechos humanos en las últimas décadas, junto a los cambios realizados en el plan de estudios normalista, han tenido al parecer un efecto positivo en la formación de maestros con una actitud más favorable hacia los valores que ambas filosofías promueven.

Este estudio ha intentado encontrar, mediante el marco teórico-metodológico aportado por la Teoría de Acción Razonada, las determinantes de una conducta en una población específica. Esto permitió destacar cuáles de estas determinantes tienen mayor peso decisivo en la intención conductual, por ende, permite comprender por qué muchos planes institucionales de cambio o programas de intervención se frustran al no estar trazados sobre las actitudes, creencias y referentes sociales precisos de la población de interés. Un plan de intervención deberá estar dirigido al

cambio de Actitudes para mantener y mejorar la Intención de los docentes hacia la integración.

El objetivo de este estudio se alcanzó al conocer la Intención Conductual y las determinantes de la conducta de los docentes de la escuela primaria hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular. Porque “ son los profesores los principales protagonistas de la integración escolar “ (SEP /SNTE, 1997; en Verdugo, Jenaro y Arias, 1995).

Los hallazgos indican que los docentes de la muestra mantienen un alto porcentaje de creencias, actitudes e intenciones favorables no obstante que siempre se presenten reticencias y desacuerdos con el proyecto de integración. Esto se pudo explicar parcialmente por la falta de información y capacitación sobre la planeación e instrumentación del proyecto integrativo. El proyecto entonces es aceptado por la mayoría de los maestros con reservas.

Los aportes de esta investigación tienen el mérito de probar la Teoría de Acción Razonada en el marco de las Intenciones Conductuales de los docentes de educación primaria pública hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Dando a conocer a detalle las creencias y actitudes del docente hacia la integración y aportando algunas sugerencias para la construcción de un programa de intervención.

La Teoría de Acción Razonada debe continuar siendo el marco para nuevas investigaciones acerca de la integración, también debe ser aplicada a muestras poblacionales más grandes y diversas de maestros. Empleada y adaptada a otras poblaciones, y construir así, un marco de referencia más

amplio para apoyar la tesis de que la Intención Conductual de los docentes se mantendrá y mejorará superando su actitud hacia la integración.

FUENTES DE CONSULTA

- Aguilera, J. (1991). Evaluación de programas de integración escolar de alumnos con deficiencias. Disponible en: red <http://www.mec.es/cgi-bin/SFgate>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1974). *Factors influencing intentions and the intention behavior relation*. New York: Human Relations.
- Ajzen, I. & Fishbein, M.. (1980) . *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Alvarado Buendía, L, & Murga Sassoon, D. (1995). Análisis comparativo de las actitudes de los directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Alfaro, L. (1995). El modelo de la acción razonada como predictor del uso del condón en adolescentes y factores psicosociales asociados al contagio de VIH. Tesis de Maestría Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Ávila Espada, A. (1995). "Evaluación de las actitudes hacia la integración escolar de una muestra de maestros en formación." Disponible en: red: <http://www3.usal.es/inicio/investigación/jornadas/c24html>
- _____ (1996) Variables que afectan las actitudes de los profesores hacia la integración de alumnos inmigrantes extranjeros con necesidades educativas especiales. Disponible en: red <http://www3.usal.es/inicio/investigación/jornadas/c24html>
- Backus, S. (1999) ¿Porqué es la integración en la educación especial de la niñez temprana beneficiosa? Disponible en: red <http://reduc/cl>
- Baena, P.G. (1981). Instrumentos de investigación. *Manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales*. México: Editores mexicanos unidos.
- Barraza, A. (2001). "Discusión conceptual sobre el término integración escolar". Primer taller interinstitucional de investigación educativa. México, Universidad Pedagógica de Durango.
- _____. (2000). La opinión de los maestros de educación básica sobre la integración escolar. Durango, UPD.

- Barraza, A, et. al. (1998). Cuarenta años de Educación Especial en Durango (1958 – 1998). Disponible en: red <http://nalejandría.com/00/colab/eespecial.htm>
- Barrueco, A., Bueno, J. J; Ortiz, M. C; Lecuona, M. P; Ramírez E. & Sarto M. P. (1992). En “La formación permanente ante la integración.” E. Barroso (coordinador) *Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Aljibe.
- Bautista, R. (1991). “Una escuela para todos: la integración escolar” En Bautista (coordinador). *Necesidades educativas especiales*. Madrid, Aljibe.
- Bautista, R (1991). “Modalidades de escolarización. El aula especial y el aula de apoyo”. En Bautista (coordinador). *Necesidades educativas especiales*. Madrid, Aljibe.
- Bergren, B. (1999). Actitudes del profesor hacia estudiantes incluidos y la CoEnseñanza de la educación especial. Disponible en: red <http://www.reduc.cl/raes.nsf>
- Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi; C. Coll; & J. Palacios. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. (Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar). Madrid: Alianza.
- Corvalan de Mezzano, A. N. (1991). Relevancia de la noción de la cultura desde el enfoque de la psicología institucional. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la U.B.A; mimeo, pp. 20.
- DEE-SEP. (1994). “Proyecto general para la educación especial en México”. En *Cuadernos de Integración Educativa* no. 1. México: DEE-SEP.
- DEE-SEP. (1994b). “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” En *Cuadernos de Integración Educativa* no. 3. México: DEE-SEP.
- Deutchs, M. & Krauss R. M. (1999). *Teorías en psicología social*. México: Paidós.
- Dorantes, C. (1990). Hacia la construcción de un instrumento de medición de la religiosidad en estudiantes universitarios. Tesis de la Licenciatura en Sociología. Universidad Iberoamericana, México; UIA.
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón. *Revista de Psicología Social y Personalidad*.

- Fishbein, M.; Salazar J. M, & Rodríguez P.R. (1988). Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: una aplicación de la teoría de la acción razonada en Latinoamérica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 4, 19-41.
- García, I; Escalante I; Escandón M. C; Fernández L. G; Puga, I, & Mustri T. , (1999). Material elaborado para el proyecto de Integración Educativa. Dirección general de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- García, I. Et. al. (2000). Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos 1 y 2. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México – España.
- García Sánchez, T. et. al. (1998) Actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en: red <http://www.mec.es/cgi-bin/SFgate>
- _____ (2000). *Integración educativa en el aula regular, principios finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México – España.
- Gómez, J. (1998). *Gestión académica de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Higareda, R. & Silva J. (1994) *La integración escolar en América Latina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hollander, E. (1982). *Principios y métodos de la psicología social*. Argentina: Amorrortu.
- Illán Romero, N. (1986) La integración escolar y los profesores. Disponible en: red <http://search.org/spanish.html>
- Klinberg, O.(1989). *Psicología social*. México: FCE.
- Marchesi, A, & Martín, E. (1990) . “Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales” En A. Marchesi; C. Coll; & J. Palacios. (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap. 1). Madrid: Alianza.
- Matus, L. (1993). *Manual de psicología social*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Molina, N. (1997). “Cronología de la educación especial en México”, en *Básica, Revista de la escuela y el maestro*, Núm. 16. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C.

- Morales, J.F. et. al. (1999). *Psicología social*. España: Mc Graw Hill.
- Morales , S. (s/f). Reflexiones en torno a la integración de los menores con discapacidad, mimeo, s/l
- Myers, D. G. (2000). *Psicología social*. México: Mc Graw Hill.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social*. México: Paidós.
- Ochoa Sánchez, M, & Torres Mendoza, G. (1996). Aplicación de un programa de sensibilización como estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Ortiz, M. C. (1993). Programa docente iberoamericano. España: Universidad de Salamanca.
- Ortiz, M. C. (1995). "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto", en VERDUGO, M. A. (dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México: Siglo XXI.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Palomares H. (1999) Actitudes ante los programas de integración escolar. Disponible en: red <http://search.org/spanish.html>
- Pérez de Bucio, A. (1998). "La formación de actitudes en la Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales." *Revista Mexicana de Pedagogía*.15, México.
- Pérez Gómez, A.(1992). " Diferentes enfoques para entender la enseñanza", en Gimeno Sacristán, J; Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. pp. 78-79.
- Rodrigues, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Rodríguez, M. E. (1989). Situación actual de la integración en la provincia de Salamanca. Tesis de licenciatura. Facultad de Pedagogía. España: Universidad de Salamanca.
- Sampieri, R. et. al. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Sánchez, J. et. al. (1998). *Supuestos prácticos en educación especial*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Santamaría, F. & Saad, E. (1992). Modelos de desarrollo para la integración. Encuentro Nacional de Padres de Familia. CONFE.
- SEP (1999). Integración educativa. (Videocinta). Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México – España.
- SEP (s/f). (comp.) Programa de integración educativa. Curso taller “La educación inicial y la preescolar: un espacio para la integración educativa, México.
- SEP (1997). (comp) *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP-SNTE (1997). “Memoria de la conferencia nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad.” En Cuadernos de Integración Educativa. Número especial. México.
- Spann-Hite,F.(1999). Las actitudes del profesor hacia un acercamiento interdisciplinario a la inclusión. Documento en red: <http://www.me.gov.ar/estructura.html>
- UPN (1999). Antología Sujetos en la problemática de la integración educativa. Licenciatura en educación Plan 1994. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Villa J. (s/f). (Comp). Sujeto, educación especial e integración. México: UNAM – IZTACALA
- 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.
- Verdugo, M. A; Jenaro, C, & Arias, B. (1995). “Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención” en Verdugo. M. A. (dir.). *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México: Siglo XXI.

A N E X O

COMPRENDER LA CONDUCTA DEL MAESTRO HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NEE

ESTIMADO(A) MAESTRO(A):

El documento que tiene en sus manos es un cuestionario dirigido a los maestros de educación primaria que actualmente se encuentren atendiendo a grupo y que asimismo atiendan o hayan atendido alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el aula regular.

La finalidad de este cuestionario estriba en obtener valiosa información acerca de las opiniones que los maestros de la escuela regular tienen acerca de la Integración Escolar de los niños con Necesidades Educativas Especiales. La información obtenida de quienes directamente están encargados de la educación e integración de éstos niños nos permitirá a todos conocer parte de la situación que vive la integración Escolar en el Estado de Durango para hacer posibles mejoras en la atención que los niños integrados reciben.

La información que Usted maestro(a) sirva proporcionar tiene un carácter anónimo y confidencial, no se requiere su nombre, consecuentemente solo será utilizada para fines estrictamente investigativos, por ende le pido atentamente conteste con atención y veracidad las preguntas que a continuación le formulo.

Agradezco su participación en esta tarea

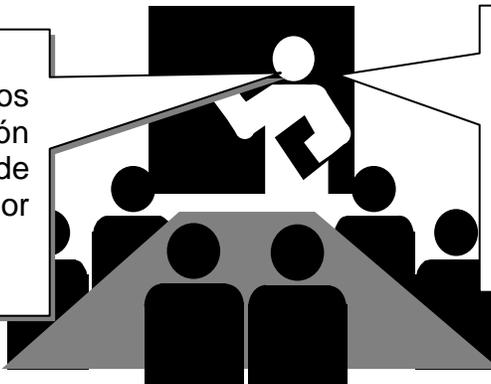
A T E N T A M E N T E

Lic. Luis Reyes Rodríguez

Catedrático de la Universidad Juárez del Estado de Durango y de la Universidad Pedagógica de Durango

INSTRUCCIONES:

En cada uno de los enunciados que se presentan a continuación marque con una "X" la línea de la respuesta que describa mejor su punto de vista.



POR EJEMPLO :

Si se le pide que de su opinión acerca de "La calidad del agua embotellada que se consume en Durango" en una escala como la siguiente los cinco espacios deben interpretarse como sigue.

La calidad del agua que se consume en la Ciudad de Durango es

Buena _____ mala
Extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Si Usted piensa que la calidad del agua que se consume en la Ciudad de Durango es muy buena, Usted marcaría con una X como sigue:

buena _____ mala
Extremadamente muy **X** ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Si Usted piensa por el contrario que el agua consumida en la Ciudad de Durango es extremadamente mala, colocaría su marca como sigue:

buena _____ mala
Extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy **X** extremadamente

Si Usted piensa que la calidad del agua que se consume en la Ciudad de Durango no es ni buena ni mala entonces marcaría como sigue:

buena _____ mala
Extremadamente muy ligeramente **X** intermedia ligeramente muy extremadamente

Asegúrese, por favor, de:

- Contestar todos los enunciados.
- No poner más de una marca (X) en cada enunciado.

Inicio del cuestionario

1. Comúnmente Usted mantiene interés en la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

probable _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

2. La Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular es una acción:

bueno _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

inteligente _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ insensata
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

benéfica _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ perjudicial
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos de **Probable-Improbable**

3. En su opinión, es posible la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales, al aula regular.

probable _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

4. La Integración Escolar fomenta la independencia y autonomía de los niños con NEE.

probable _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

5. Las limitaciones de los niños con NEE les permite integrarse a la escuela regular.

probable _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ . _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

6. Usted trabaja en la Integración Escolar realizando las adaptaciones curriculares que sugiere la SEP.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

7. La Integración Escolar es indispensable para el desarrollo y aprendizaje de los niños con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

8. Los niños con NEE podrían desarrollarse mejor en escuelas especiales.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

9. La Integración Escolar es una imposición de la secretaria de educación.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

10. La formación del común de los maestros de educación básica proporciona las herramientas pedagógicas necesarias para atender las necesidades generadas por la Integración Escolar de estos niños.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

11. Los maestros cuentan con el tiempo suficiente para atender a los niños con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

12. A veces los maestros simulan atender las necesidades educativas de los niños con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

13. Es suficiente la capacitación permanente que recibe el maestro para resolver los problemas reales generados por Integración Escolar de niños con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

14. Cree Usted que los niños con NEE sufren más al integrarse al grupo regular que al asistir a un grupo especial.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

15. En su opinión el maestro enfrenta con cierto grado de incertidumbre la Integración Escolar de estos niños.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

16. Mi labor se dificulta con la presencia de los alumnos con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

17. Participar en la Integración Escolar eleva la calidad de mi práctica docente.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

18. En su opinión existe rechazo por parte de los docentes hacia la Integración escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

19. Los alumnos con NEE trastornan la disciplina escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos de **Bueno-Malo**.

20. Realmente pienso que la Integración Escolar lograda en la escuela regular es:

bueno _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

21. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Integración Escolar ha sido:

bueno _____ malo
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

22. La Integración Escolar produce independencia y autonomía en los niños con NEE:

bueno _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

23. Las limitaciones propias de los niños con NEE ocasionan que su Integración Escolar resulte:

bueno _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

24. Las adaptaciones curriculares implementadas por los docentes hacen que la Integración Escolar de los niños sea:

bueno _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

25. El desarrollo y aprendizaje obtenidos en el aula regular por los niños con NEE son:

bueno _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

26. En comparación con las escuelas especiales, el desarrollo logrado por los niños con NEE en el aula regular ha sido:

bueno _____ malo
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

27. Como política de la secretaría de educación la Integración Escolar ha sido:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

28. La capacitación permanente de los maestros propician que la Integración Escolar sea:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

29. La relativa dificultad para atender a los niños con NEE ha propiciado que su Integración sea:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

30. Al participar en la Integración Escolar la calidad de mi práctica docente ha sido.

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

31. El tiempo destinado a la atención de la Integración Escolar de estos niños ha propiciado que su integración sea:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

32. Las herramientas pedagógicas obtenidas durante mi formación han posibilitado que la Integración Escolar sea:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente mala

33. Las oportunidades reales de integración creadas por la Integración Escolar para los niños con NEE han sido:

buenas extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente malas

34. La incertidumbre con que el maestro ha enfrentado la Integración ha provocado una Integración

Escolar:

buena _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

35. El relativo rechazo con que el maestro hacia la Integración Escolar ha propiciado que ésta sea:

buena _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

36. La relativa indisciplina que provocan los niños con NEE ha propiciado que la Integración resulte:

buena _____ mala
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Los siguientes enunciados se valoran en términos de probable-improbable.

37. La comunidad escolar piensa que yo tengo un fuerte compromiso con la Integración Escolar de estos niños.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

38. Mis colegas maestros piensan que estoy obligado a ayudar a estos niños en su Integración Escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

39. Los padres de familia piensan que yo debo participar comprometidamente en la Integración Escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

40. Las autoridades de la secretaría de educación asumen que Usted debe participar activamente en la Integración Escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

41. El director del plantel cree que debo atender comprometidamente las necesidades educativas especiales en la Integración Escolar de los niños.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

42. Los propios niños con NEE sienten que debo participar comprometidamente en su Integración Escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

43. Mis amigos piensan que debo de participar comprometidamente de la Integración Escolar de los niños con NEE.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

44. Mi familia juzga que debo participar comprometidamente con estos niños en su Integración Escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

45. Yo quiero realizar la Integración Escolar de los niños con NEE de acuerdo a las expectativas de la comunidad escolar.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

46. Es importante para mi participar de la Integración Escolar de los niños de acuerdo a como piensan mis colegas debo hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

47. Es importante para mi participar en la Integración Escolar de estos niños de conformidad a lo que los padres de familia piensan debería hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

48. En lo general yo quiero realizar la Integración Escolar de conformidad a lo que el director de la escuela piensa que debería hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

49. Es importante para Usted integrar a los NI de acuerdo con lo que su familia piensa debería hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

50. En términos generales yo quiero la integración Escolar de los niños de acuerdo a lo que las autoridades de la secretaría de educación asumen debería realizarlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

51. Es importante para mi realizar la labor integradora en conformidad con lo que propios niños con NEE piensan debería hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

52. Es importante para mi participar en la Integración Escolar de estos niños de acuerdo a lo que mis amigos piensan que debería hacerlo.

probable _____ improbable
extremadamente muy ligeramente intermedia ligeramente muy extremadamente

Proporcione, por favor, los siguientes datos generales.

1. **Género:** Femenino () Masculino ()
2. **Edad:** ____ 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. **Quisiera agregar algún comentario acerca de la integración escolar de los niños con NEE.**

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN