



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**“LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE DE LA
ESCUELA REGULAR Y LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”**

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

PRESENTA

XÓCHITL GISELA MARTINEZ SOTO

ASESOR

MAESTRO EN EDUCACIÓN: ARTURO BARRAZA MACÍAS

Victoria de Durango, Dgo., febrero de 2004.

DEDICATORIA

*A mis padres, que en todo momento
me brindan su amor y apoyo incondicional
haciendo más fácil lo que nos proponemos.*

*A la persona que guió de principio a fin
este trabajo, el Mtro. Arturo Barraza M.
quien con su capacidad y profesionalismo
hizo posible que llegáramos a la meta anhelada.*

AGRADECIMIENTO

*A mis lectores, la Mtra. Dolores Gutiérrez Rico,
Ma. de la Luz Segovia Carrillo, Guadalupe Amaya
Carrillo y el Mtro. Jesús Flores García quienes, con
sus sugerencias dieron mayor calidad a nuestro trabajo.*

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
CONSTRUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
Antecedentes	5
Justificación	7
Enunciado del Problema	9
Objetivo	9
Objetivos Específicos	9
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
Discusión Conceptual	11
<i>Referentes Teóricos</i>	
Tendencias en la formación del profesorado	20
Formación permanente del profesorado	22
La formación permanente desde diferentes contextos	23
La formación permanente del profesor regular dentro del contexto de	

la integración escolar	29
Acciones desarrolladas en México en torno a la formación del profesorado que atiende niños con necesidades educativas especiales	38
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
Revisión de la literatura y construcción del objeto de estudio	42
Tipo de estudio	43
Técnica para la recolección de la información	45
Sujetos	47
El proceso de análisis de datos	49
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
Presentación de Resultados	51
Análisis por Dimensiones	72
Análisis de Relaciones Intergrupos	74
Análisis de Perfil	78
Análisis de Variación	82
CONCLUSIONES	86
FUENTES DE CONSULTA	93
ANEXOS	100

INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de una política educativa, la integración educativa, surge como una estrategia para el logro de los principios de equidad y calidad que posibilita el acceso al currículo de todos los niños y jóvenes de educación básica con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro de la escuela regular.

En el contexto Internacional las acciones se han encaminado a fortalecer y consolidar los procesos de la integración educativa en donde las personas con necesidades especiales deben tener acceso a las escuelas regulares y ser atendidos bajo el enfoque de una pedagogía incluyente capaz de satisfacer esas necesidades.

A nivel nacional se atiende a dicho proceso y bajo el enfoque del actual "Modelo Educativo" se lleva a cabo la reorientación operativa del servicio de educación especial (1994) con el propósito de brindar los beneficios de la educación básica regular a menores con necesidades educativas especiales (n.e.e.)

En este contexto a partir de 1995 la Secretaría de Educación del Estado de Durango pone en marcha la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

Desde entonces, la integración escolar ha generado una serie de opiniones y actitudes que muestran, sobre todo, el reto que representa para los docentes en servicio de la escuela regular, la atención de niños con necesidades educativas especiales. Hay resistencias, dudas, temores, incertidumbre y hasta intereses en la atención de niños con capacidades diferentes.

Una de las preocupaciones más sentidas y aún sin explorar es, si los docentes de la escuela regular, están preparados para atender alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, si son capaces de responder a las necesidades específicas del alumnado y crear un ambiente adecuado que favorezca su socialización, ya que no basta con aceptarlos y tener probablemente buena disposición para atenderlos.

Al respecto, la formación del docente en servicio de la escuela regular se convierte en un factor muy importante dentro del proceso integracionista, al convertirse éste en actor principal en la atención de niños con necesidades educativas especiales.

La Secretaría de Educación en el Estado de Durango a través del Departamento de Educación Especial ofrece dentro de los Talleres Generales de Actualización un Seminario de Integración Educativa dirigido a profesores de educación especial y regular (2002) que laboran en centros escolares incluidos en el Programa de Integración Educativa.

La integración educativa demanda entre otras cosas la transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación del docente que atiende alumnos con necesidades educativas especiales. El seminario, en ese sentido, tiene como

propósito principal que tanto los profesores de las aulas regulares como los profesionales de educación especial cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes propicias para llevarlas a cabo dentro del aula.

El presente trabajo surge entonces a partir de la inquietud por conocer las características y el impacto que tiene el Seminario de Integración Educativa en la transformación de las prácticas de los docentes integradores a través de la observación directa de su intervención pedagógica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de observar a docentes que asistieron al Seminario de Integración Educativa se consideró necesario también observar a un grupo de docentes de la escuela regular que atienden niños con necesidades educativas especiales y no asisten a dicho seminario, para determinar si existe una diferencia significativa entre el grupo de docentes que asisten del que no lo hace.

Las diferentes etapas de la investigación, se desarrollan a lo largo de 4 capítulos, organizados de la siguiente manera:

Capítulo I: Construcción y definición del objeto de estudio.

En este apartado se incluyen aspectos de la revisión de la literatura en la etapa de antecedentes, punto de partida del presente trabajo para delimitar y plantear el objeto de estudio, expresado en este capítulo; así como las preguntas de investigación que lo guían, la justificación y los objetivos que se persiguen.

Capítulo II: Referentes Teóricos.

Este capítulo incluye el análisis teórico de conceptos como la formación del profesorado y específicamente la actualización o perfeccionamiento del docente

regular que atiende niños con necesidades educativas especiales, así como otros conceptos en relación a la integración escolar, escuela inclusiva, necesidades educativas especiales e intervención pedagógica.

Capítulo III: Metodología.

En el apartado metodológico se describe la ruta que se siguió en cada una de las etapas por las que se pasó en la presente investigación, desde la construcción del objeto de estudio, tipo de estudio, sujetos que participaron, recolección de la información hasta el análisis de los resultados.

Capítulo IV: Presentación y análisis de resultados.

En él se incluye la presentación y el análisis de los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Antecedentes.

En una primera etapa de revisión de literatura la búsqueda se centró en el área de *Formación Docente* lo que permitió conocer las ideas, propuestas, experiencias y estudios que se han producido y publicado en nuestro medio profesional, de investigación y académico en relación a esta área de conocimiento.

La revisión de la literatura permitió conocer los trabajos que existen sobre el área de formación docente dando un panorama de lo que se ha escrito de este tema a partir de 1991 a la fecha.

La búsqueda se realizó en revistas especializadas en educación, vía internet y en el IV, V, y VI Congresos de Nacionales de Investigación Educativa.

Las temáticas encontradas en el campo de la Formación Docente se refieren básicamente a: Formación Inicial, Formación Permanente, Institucionalización y Formación en Integración Educativa.

Al hacer un primer análisis en cuanto a revistas se encontró que un 80% son trabajos nacionales y el 20% de producción extranjera, el campo está más dominado por el ensayo y artículo de opinión en donde los autores expresan reflexión y análisis y el tema de investigación, a nivel general, se encuentra poco explorado, siendo los menos trabajados el estudio monográfico y la reseña.

Es importante mencionar que la temática menos abordada fue precisamente la de formación dentro del contexto de integración educativa, ya que se encontraron sólo dos artículos en relación a este tema.

Uno de los estudios encontrado en esta primera etapa de revisión fue el de Correa (s/f) en el cual da a conocer a través de su artículo, las acciones de formación implementadas por la Facultad de Educación de Colombia para garantizar la efectividad de la integración educativa, dentro de éstas incluye la formación de maestros integradores a través de su capacitación en relación a la teoría de la integración (Nivel 1) donde se analizan los componentes legales, sus principios, conceptualización de aula de apoyo y de la unidad de atención integral, los elementos que debe contemplar el proyecto educativo institucional para que la población con n.e.e. pueda acceder al currículo y permanecer en el sistema educativo; así como organizar seminarios específicos de acuerdo a las necesidades educativas.

El segundo, es un artículo en relación a la formación de maestros en las escuelas normales de especialización o de educación especial. En él, Jerez (1995) cuestiona el nuevo enfoque del modelo educativo producto de la última reforma a los planes de estudio de las escuelas normales, el cual se orienta a la línea de

formación social; el autor manifiesta que el discurso sociológico de la educación especial carece de una perspectiva global de la dinámica y estructura de la sociedad, lo que le impide convertirse en el disparador de la conciencia social del maestro especialista. Y propone como urgente desarrollar acciones para enriquecer y actualizar el discurso sociológico de la educación especial para así poder determinar el problema social de la población discapacitada, los requerimientos de socialización del educando especial y la forma en que la acción educativa escolarizada o no, podría contribuir a ello.

Como se puede observar, el primer artículo presentado retoma la formación de los docentes integradores, es decir, los docentes en servicio de la escuela regular que atienden niños con necesidades especiales y carecen de los elementos teórico-metodológicos para brindar una mejor atención a estos niños, mientras que, el segundo artículo retoma la formación de los futuros docentes especialistas que egresan de las distintas licenciaturas de educación especial.

Aunque escasa, la literatura permitió centrar la atención en el tema que se aborda en el primer artículo. Esto es, la formación del docente de la escuela regular que atiende niños con necesidades educativas especiales.

Justificación.

En primer término, el problema de investigación surge al detectar vacíos en el tema de la Integración Educativa y más concretamente en el campo de la formación de los maestros en servicio que atienden niños con necesidades

educativas especiales dentro de la escuela regular, en el contexto de la integración escolar.

En ese sentido, la presente investigación, pretende contribuir en el análisis de un campo, que hasta hoy, ha sido poco explorado.

Sin duda, son muchas las inquietudes e interrogantes en torno a la integración escolar, pero el interés de la presente investigación por indagar en torno a la actualización del docente regular, que atiende niños con necesidades educativas especiales, es con el propósito de dar cuenta del impacto de las acciones de formación del profesorado en busca de una atención adecuada a las necesidades de sus alumnos, incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales.

Las nuevas funciones de la escuela, ante este reto, requieren por parte de todos los involucrados, pensar y actuar de forma distinta a la acostumbrada.

En este sentido, la presente investigación busca aportar elementos de reflexión a todos aquellos que, directa o indirectamente, participan en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

Es muy común pensar que, se están haciendo bien las cosas, al menos esa es la intención de muchos. Sin embargo, además de reflexionar en y desde el quehacer cotidiano, es necesario realizar investigaciones que permitan conocer y/o comprender la problemática que nos rodea, para con ello poder actuar de la mejor manera posible.

En este caso, el trabajo busca incidir en ese análisis y reflexión de lo que se está haciendo, cómo se realiza y para qué.

Enunciado del problema.

¿Cómo influye la formación permanente del docente de la escuela regular en la atención de los niños con necesidades educativas especiales?

Preguntas de investigación que guían el estudio:

¿Cuáles son las características de la intervención pedagógica del docente que asiste al seminario de Integración Educativa?

¿Cuáles son las características de la intervención pedagógica del docente que no asiste al seminario de Integración Educativa?

¿Existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica del docente que asiste al Seminario de Integración Educativa del que no lo hace?

Objetivo.

Determinar si la formación permanente del docente de la escuela regular influye en el tipo de atención que se brinda a los niños con necesidades educativas especiales.

Objetivos Específicos:

- Describir las características de la intervención pedagógica del docente de la escuela regular que asiste a cursos de actualización y su impacto en la atención de niños con necesidades educativas especiales.
- Describir las características de la intervención pedagógica del docente de la escuela regular que no asiste a cursos de actualización y su impacto en la atención de niños con necesidades educativas especiales.
- Determinar si existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica del docente que asiste al Seminario de Integración Educativa del que no lo hace.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Discusión Conceptual

A continuación se desarrollan los diferentes contextos y autores que definen los conceptos que se involucran en el presente objeto de estudio como son: *integración educativo-escolar, necesidades educativas especiales, intervención pedagógica y formación permanente*, con el propósito de manejarlos de manera clara y pertinente en la presente investigación.

La integración escolar, en su uso más frecuente se refiere a la inserción de niños con necesidades educativas especiales en el sistema común o escuela regular, al ponerse en duda las tendencias segregadoras de la educación especial.

Se busca crear un nuevo modelo educativo que sea accesible para todos los alumnos -discapacitados o no- que responda a las necesidades individuales de los alumnos.

Van Steenlandt (1991) maneja el concepto integración educativo-escolar para referirse al proceso de educar-enseñar juntos a niños con y sin discapacidades durante una parte o en la totalidad del tiempo.

Gil (1998) le da un nuevo enfoque al asumir la integración no solamente limitada a incluir o integrar a los niños con n.e.e. al ámbito de la escuela común, sino también para reconocer la existencia de la diversidad, aceptarla y valorarla.

Mientras que López Melero (1996) concibe la integración escolar desde una perspectiva institucional, la cual considera la integración como un proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela.

A continuación se mencionan los usos, alcance y significado de las escuelas que se involucran en el movimiento integracionista.

Lus (1995) retoma el concepto de escuela integradora manejado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, llevada a cabo en Salamanca, España en 1994 en la cual se reconocen las diferentes necesidades de los alumnos y responden a ellas, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, garantizando así una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una asociación con sus comunidades.

Blanco y Duk (1995) afirman que “Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, favorecen una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y contribuyen a la mejora de la enseñanza” (p. 2)

Dentro del modelo de la escuela inclusiva propuesto por el movimiento anglosajón, se encuentran desde su propio contexto las escuelas comprensivas, eficaces o integradoras que tienen como punto en común dirigirse hacia una

escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza o religión diferente.

Arnáiz (1996) plantea, sin embargo, que el término “inclusión” va más allá que el de “integración”, al considerar que el primero comunica más claramente y con mayor exactitud que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.

Arnáiz (2000) expresa que la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito.

Ortiz (1998) hace uso del término escuela inclusiva para referirse a la escuela que está lo suficientemente abierta a la diversidad como para no permitir que alguien tenga que irse de ella por sus diferencias. La escuela inclusiva es una meta de la educación, de la escuela regular.

Según Stainback y Stainback, citados por Pedro y Puig (1998) la escuela inclusiva es aquella que educa a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículum apropiado a sus intereses y necesidades y aquellos soportes que pueden necesitar tanto ellos como sus profesores para llegar a tener éxito.

Además, dicen, es una escuela a la que todos pertenecen, donde todos son aceptados y tienen el apoyo de los compañeros y de los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades.

Por su parte, Ubieta y Mendía (1999) manejan el término de escuelas inclusivas para referirse a los centros que poseen una estructura y una forma de intervenir que acoge y responde desde cada aula, como medio escolar natural, a todos los alumnos y alumnas reconociendo la existencia de todas y cada una de las individualidades.

Se encontró pues, la discusión respecto a los conceptos de integración Vs. inclusión, basada en que el término inclusión no sólo alude a la inserción dentro de la escuela regular a los alumnos con n.e.e. como se aborda dentro del concepto de integración sino que, además, contempla la inclusión dentro de la vida social. En este sentido, adoptamos el término de escuela inclusiva atendiendo a dicha diferencia.

Dentro del marco de la integración escolar se alude a los niños con n.e.e., haciendo uso del término numerosos autores a partir de la década de los 70'.

De acuerdo a Marchesi y Martín (1990), las necesidades educativas especiales se refiere a aquellos que tienen una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona, citados por Angélica María Lus (1995).

Según Skrtic, (1991), "Los alumnos con n.e.e. son el fruto del currículo tradicional, de la forma de organizar las escuelas y la enseñanza bajo el mito de la homogeneización" (citado por Lus, 1995, p. 35).

La Declaración de Salamanca (1994) hace uso del término n.e.e. para referirse a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

Para Blanco y Duk (1995) “un alumno tendrá necesidades especiales cuando por la causa que fuere (discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, etc.) presente dificultades de aprendizaje que requieran unos servicios educativos (currículo, materiales, apoyos específicos, etc.) diferentes a los del resto de los alumnos” (p.2)

Para efectos de uso del término necesidades educativas especiales en la presente investigación se consideró más adecuado el manejo en la Declaración de Salamanca, ya que involucra no sólo las necesidades de los niños y jóvenes con dificultades para aprender sino también las necesidades especiales derivadas de las capacidades de los alumnos.

En lo que respecta al concepto de formación permanente, se usan diferentes términos para referirse al mismo proceso, de tal manera que, términos como educación permanente o continua, formación permanente o continua, formación en ejercicio, actualización y/o perfeccionamiento docente, desarrollo profesional, entre otros, se usan para referirse al proceso de formación de los maestros en servicio.

Imbernón (1997) por ejemplo, habla de formación permanente del profesorado y la define como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un

mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno.

Jerez (1993) por su parte, habla de actualización como la posibilidad de renovarse, de estar al día en cuanto a conocimientos , habilidades y capacidades necesarias para una buena calidad en el ejercicio de la profesión.

Almanzor (2002) considera que la capacitación pedagógica del docente puede contribuir a que los profesores reflexionen acerca de su inserción en el tiempo que les ha tocado vivir para que participen de una manera más protagónica en la construcción de un porvenir mejor.

Ghilardi (1993) distingue dos tipos de actividades de actualización: las que apuntan a completar y perfeccionar aptitudes ya existentes y las que persiguen la adquisición de nuevas aptitudes y nuevos conocimientos.

“ La idea de la formación permanente del profesorado se interpreta hoy como una necesidad personal y social de nuestro tiempo, sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos y contando con los medios de comunicación social para comprenderlos e integrarlos, mediante el ajuste de las creencias a la realidad o al hecho educativo” (Sobejano,1997, p.96)

Bar y García (1999) consideran que la actualización permite completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos. La definen como la profundización de contenidos disciplinares, curriculares, metodológicos y de gestión institucional.

Por su parte, Greybeck, Moreno y Peredo (1998) definen la actualización como un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica y en la disciplina o área de estudio.

“El PRONAP reconoce a la actualización como un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades del mejoramiento de su práctica docente”. (Martínez,1999, p.201)

Por su parte, García (1992) define la formación permanente como un proceso largo, continuado y consustancial a todas las labores cotidianas de los profesores.

Mientras que, Fierro y Rojo (1994) consideran las reuniones de los Consejos Técnicos de las escuelas, oportunidades de reflexión y actualización para los maestros.

En el presente estudio se aludirá a la formación del docente en servicio como una forma que busca la actualización y perfeccionamiento del profesorado en la atención de niños con necesidades educativas especiales.

En lo que respecta al concepto de intervención pedagógica, se observa que el concepto adopta también diversos términos para aludir a la intervención por parte del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre otros se hace referencia a una intervención didáctica, psicopedagógica, actuación docente o en términos de ayuda pedagógica.

Siguiendo a Pérez (1997) la intervención de las prácticas escolares todavía no tiene un referente o un significado precisos, aunque dice, se le podría considerar preliminarmente como un proceso amplio y complejo surgido desde los

docentes y su trabajo y en el cual, teniendo como constante la reflexión sobre la práctica, se busca detectar problemáticas integradas a la misma, explicarlas causalmente y buscarles alternativas de cambio o transformación bajo una perspectiva innovadora.

Sañudo (1997) afirma que la intervención es un concepto en construcción, sobre todo en el campo educativo. Considera que una de las grandes ventajas de la intervención es la posibilidad que brinda para que el profesor pueda reconocer un proceso y transformarlo, conducirlo de una situación "A" a una situación "B" que signifique mayor calidad.

Resalta el hecho de que se interviene cuando se detecta una problemática, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado, y en el que la intervención del maestro, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate.

Gimeno y Pérez (2000) manejan diferentes formas de intervención del docente, en función del modo en que se concibe, interpreta y explica la vida del aula:

Desde una perspectiva técnica de la enseñanza, dicen, la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados previamente desde fuera.

Y bajo una perspectiva heurística, la intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos/as y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.

De acuerdo a Pérez Gómez, citado por Pérez Reynoso (1997), la intervención del profesor es un auténtico proceso de investigación; en ese sentido, se considera necesario hacer un diagnóstico de los diferentes estados y movimientos de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella para así elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención, en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica.

Por otra parte se habla también de una intervención psicopedagógica, cuya denominación surge, de acuerdo a Coll, citado por Matteola (s/f) a partir de la necesidad de unificar la formación del conjunto de profesionales que intervienen en el campo psicoeducativo, focalizando el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que, surge el concepto intervenciones psicopedagógicas con el que intentan articular conocimientos procedentes de diversas disciplinas y desarrollos teóricos, considerados a veces complementarios y a veces contradictorios a través de prácticas psicopedagógicas centradas en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la intervención en la problemática del aprendizaje.

Bajo el enfoque constructivista, manejado por Coll (1994) la intervención se da en términos de ajuste constante y sostenido de ayuda por parte del docente a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno.

En el mismo sentido constructivista, la SEP (1994) afirma que los mecanismos y estrategias que adopte la intervención pedagógica deben estar regidos por un principio general: la acción didáctica debe partir del bagaje, de los

conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en ese punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos.

La intervención del docente, bajo el enfoque de una escuela integradora, de acuerdo a Lus (1995:97) es predominantemente organizativa, propiciando la acción de los alumnos en todos los sentidos: pensar, narrar, crear, equivocarse, inventar, etc.

De acuerdo al enfoque manejado en los mismos materiales de estudio del Programa de Integración Educativa, en este trabajo nos referimos a la intervención pedagógica, en términos de ayuda sostenida por parte del docente en el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos. Tal como se maneja desde el punto de vista constructivista, en este caso abordado por César Coll.

Referentes Teóricos

Tendencias en la formación del profesorado

A lo largo de la historia de la formación del profesorado, han surgido diversas tendencias en torno a la formación de profesores y a su perfeccionamiento.

Se pueden identificar diferentes orientaciones conceptuales, que han derivado prácticas pedagógicas que responden a la política educativa existente.

Autores como Ferry (1990), Davini (1997) e Imbernón (1998) señalan diversas orientaciones conceptuales en el campo de la formación.

En un primer momento se identifica la orientación que por mucho tiempo se centró predominantemente en la transmisión académica de conocimientos; desde esta orientación, la formación del profesorado, tendió a capacitar al docente en

relación a lo que se consideraba su función básica: la transmisión de los contenidos culturales. Aquí el valor de la formación se medía en función al buen dominio de los contenidos.

Una nueva orientación surge, a partir de los avances tecnológicos y el desarrollo de la Psicología Conductista, la concepción técnica o racional técnica, arraigada aún en la comunidad educativa. Se caracteriza por una formación instrumental que presta mayor atención a las demandas inmediatas del mercado (rendimiento y eficacia). Su finalidad es formar profesores eficaces, capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas para resolver problemas recurrentes y generalizables.

La aparición de otras tendencias más recientes ha permitido que se introduzcan nuevos elementos de debate y reflexión que permiten vislumbrar un cambio en los modelos de formación del profesorado, en ese sentido, se refieren ahora a una práctica profesional contextualizada.

Siguiendo a Imbernón (1998), la tendencia predominante, en las últimas décadas, trata de ver la formación como un aprendizaje constante, en donde lo que se aprende esté cada vez más cerca del desarrollo de la práctica profesional.

Se propone entonces, un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores.

Por otra parte, se introduce más en teoría que en la práctica de la formación un enfoque más crítico social, de emancipación y de reconstrucción social.

En este contexto de cambio, se ubica el concepto de formación, sin embargo, tal parece que hay consenso en cuanto a que, no se puede hablar de educación, renovación, innovación o cambio sin tratar la formación del profesorado.

Formación permanente del profesorado.

La formación como proceso, se ubica en diferentes momentos por los que ha pasado el profesor y que tienen el propósito de dar soporte a su práctica docente. En este proceso se pueden distinguir dos grandes etapas: la etapa de formación inicial y la de formación continua o permanente.

La formación inicial, siguiendo a Imbernón (1998), ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, además de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias.

La segunda etapa, la de formación permanente, es definida por la UNESCO, desde 1975, como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias.

El presente estudio aborda, particularmente, la etapa de la formación permanente; etapa en la que el maestro en servicio trata de superar situaciones difíciles de su práctica.

Respecto a la formación permanente, Deceano (1999) resalta el hecho de que, para fortalecer el perfeccionamiento de los maestros se debe considerar a la

escuela como un centro privilegiado para la planificación y realización de actividades de formación.

Sugiere una formación en la escuela y para la escuela, que parta de las necesidades individuales de preparación que surjan del trabajo en conjunto; considera como acciones formativas: el análisis en equipo de las necesidades de los alumnos, la preparación de tareas y clases entre grupos de maestros, la ayuda y asesoría profesional entre iguales, la realización de innovaciones bajo supervisión colegiada, la observación mutua y el análisis de la práctica educativa en las aulas.

Por su parte, Ballenilla (1997) expresa que un proceso real de formación irá ligado a cambios de la dinámica del aula y viceversa, por lo que el proceso de investigación escolar que produce cambios bien fundamentados y coherentes es el elemento determinante en la formación de los profesores.

La formación permanente desde diferentes contextos.

En el caso de Chile, se encontró en Avalos (2003) que la organización de los servicios de formación permanente es ofertada por el gobierno a través de la puesta en marcha de Programas destinados a mejorar los procesos educacionales.

Menciona como uno de los programas más recientes en Chile, el que está dirigido a mejorar el conocimiento curricular de los profesores en servicio: Programa de Perfeccionamiento Fundamental, el cual dice, se convirtió sobre la marcha en un programa dirigido a informar y preparar a los docentes para la

implementación del nuevo currículum del segundo ciclo de la educación básica y de la educación media.

Por su parte, Bar y García (1999) abordan el caso Argentina y refieren la creación en 1994 de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) definida como el sistema que asegure la circulación de la información para concertar las políticas nacionales.

La capacitación, perfeccionamiento y actualización está referida en el texto como el conjunto de acciones dirigidas a la profesionalización de los docentes en actividad, a través de la cual, se dice, se asegura la transformación del sistema educativo y permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión, profundizar conocimientos y construir herramientas para generar procesos de transformación.

La actualización se concibe como un elemento valioso para la modernización de la educación al favorecer en forma dinámica la innovación educativa y la investigación aplicada orientada a la modificación del trabajo cotidiano de los profesores en el aula.

Villegas-Reimers (2003) expone los cambios más recientes en el área de formación docente en los Estados Unidos. En ese sentido habla de una nueva concepción del maestro, la cual considera al docente como “profesional” ya no como “trabajador”.

De esta manera, dentro de la formación permanente ya no se habla de “capacitación” sino de “desarrollo profesional” al considerar que dicho término refleja más fielmente el hecho de que los maestros son profesionales.

En este contexto, se consideran como actividades de desarrollo profesional tanto experiencias formales como son la asistencia a talleres, a cursos en institutos, reuniones profesionales, etc., así como experiencias informales como leer publicaciones profesionales, ver programas especiales en televisión sobre alguna disciplina académica, formar parte de grupos de estudio con otros colegas, etc.

Bajo este modelo, el desarrollo profesional está basado en el constructivismo, en ese sentido se trata a los maestros como educandos activos.

El desarrollo profesional se concibe como un proceso de largo plazo, debido a que reconoce que el maestro aprende a través del tiempo.

Se concibe también como un proceso que tiene lugar en un contexto específico, esto es, que el desarrollo profesional está basado en las escuelas y vinculado con las actividades diarias de maestros y educandos.

Se concibe al maestro como un profesional reflexivo; como alguien que ingresa a la profesión con ciertos conocimientos básicos y que generará nuevos conocimientos y experiencias basado en dichos conocimientos previos. Por tal motivo, se considera como tarea del desarrollo profesional, facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas y ayudar al docente a mejorar sus competencias en este terreno.

El desarrollo profesional se concibe también como un proceso de colaboración; esto es, dado a través de interacciones significativas.

También, bajo el término de desarrollo profesional, García (1992) da a conocer una propuesta de formación permanente del profesorado de España, la

cual contempla distintos niveles que atienden por separado los intereses de los maestros y su implicación en los procesos innovadores.

El primer nivel, llamado de dinamización, se dirige a los profesores que tienen un interés incipiente por iniciar algún proceso de cambio. En él se realizan actividades como jornadas pedagógicas, conferencias, debates, cursos de dinamización, etc. cuyo objetivo es incidir en el cambio actitudinal de los participantes, creándoles interrogantes, cuestionando sus concepciones y su práctica e induciendo a la reflexión y análisis de su trabajo.

El nivel dos, de innovación, es dirigido a los profesores que pretenden cambiar su trabajo mediante proyectos concretos de innovación, ellos ya han tenido con anterioridad un cierto cambio actitudinal.

Las actividades características en este nivel son aquellas que fomentan la innovación, entendida como la modificación del “currículo en la acción”, incorporando métodos y técnicas que se consideren novedosos y oportunos para tratar de mejorar la práctica docente.

El tercer nivel, la experimentación curricular como proceso de formación contempla a los profesores cuyo interés prioritario es el de “hacer currículum” y “reflexionar sobre el currículum”. Aquí, el trabajo se plantea resaltando su carácter colectivo, de mayor esfuerzo y dedicación.

Y por último, el nivel 4 que incluye los programas de investigación escolar. En este nivel, el maestro representativo es el “profesor investigador”, que además de ser agente activo en el diseño y desarrollo del currículum, se plantea la conveniencia de realizar aportaciones a la construcción de la teoría de la

enseñanza. Se considera aquí, que la formación de este profesor se nutre de la participación en proyectos de experimentación curricular, encuadrados en programas más amplios de investigación educativa.

Por otra parte, en un análisis comparativo de algunos países europeos, (Dinamarca, Alemania, Reino Unido, Francia, Italia y España) realizado por Pedro y Puig (1998) explican que aún con sus diferencias en relación a la organización de la oferta de formación permanente, reconocen como prioridades comunes el perfeccionamiento en la utilización de las nuevas tecnologías (informática y medios audiovisuales), la profundización en técnicas pedagógicas (orientación y acción tutorial, evaluación, desarrollo curricular, etc), así como la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y la educación multicultural.

En México la formación permanente del profesorado es diseñada y ofertada por el Sistema Educativo Mexicano, el cual, a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) contempla la actualización del magisterio en servicio a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA) y los centros de maestros (cursos nacionales y estatales con valor para Carrera Magisterial)

Los cursos a maestros en servicio suelen tener algunas características constantes: la mayoría se realizan durante la jornada laboral, son de carácter obligatorio y de corta duración, se imparten en alguna escuela de la zona escolar, reuniendo para tal fin a todos los maestros que la integran; frecuentemente, su dirección recae en maestros que tienen algún puesto administrativo.

Estos cursos pueden ser nacionales o regionales. En el primer caso, se organizan cuando se pretende introducir un programa educativo o reforma en toda

la república. Los regionales, por su parte, son organizados por los cuerpos técnicos de las direcciones estatales de la SEP y su objetivo explícito es corregir fallas o carencias educativas que los propios técnicos han detectado.

Los centros de maestros cuentan con biblioteca, sala de lectura, grabaciones y videos, entre otros. Su operación quedó a cargo de los gobiernos estatales, pero el proceso de actualización (su normatividad y sus contenidos) es impulsado por la SEP, el cual debe ser acreditado por medio de exámenes estandarizados que certifican los conocimientos adquiridos por parte del docente, mismos que tienen efecto sobre la puntuación curricular y la promoción escalafonaria horizontal que ofrece la carrera magisterial.

Cabe hacer mención que una de las acciones más recientes que la SEP ha iniciado con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica en México, es el debate promovido por la publicación de una serie de Cuadernos de Discusión dirigido a directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y sectores interesados en el debate sobre la formación docente, en donde se incluyen textos nacionales y extranjeros de aspectos relacionados con el tema.

Respecto a la Formación Permanente, la primera publicación, SEP (2003), sugiere que se debe fortalecer un sistema de formación permanente centrado en la escuela, que propicie en el docente la comprensión de los procesos educativos que se generen en la institución escolar y dotarlos de los conocimientos y las herramientas necesarias para una intervención pertinente y eficaz.

Lo anterior se pretende a través del intercambio de experiencias y la reflexión sobre la propia práctica y la práctica de sus colegas de la misma institución en que laboran donde los docentes analicen tanto aciertos como dificultades enfrentadas y no superadas e identifiquen alternativas para su solución.

Como se puede observar, la formación permanente es el mecanismo a través del cual, se trata de estar al día en cuanto a los cambios que ocurren en la ciencia y tecnología, en las nuevas concepciones que surgen en relación al maestro, la escuela, al proceso enseñanza-aprendizaje, o bien para llevar a cabo reformas en los programas de estudio al introducir nuevos enfoques, o también, para responder a políticas educativas que surgen a nivel mundial.

La formación permanente del profesor regular dentro del contexto de la integración escolar.

El movimiento integracionista, se sabe, surge a partir del llamado de la UNESCO a la Conferencia sobre Educación Especial en Salamanca, España en 1994, en donde se establece para todo el mundo la inserción y la atención de todos los niños en la escuela regular.

A partir de entonces, los sistemas escolares de muchos países adoptan los principios emanados de la Declaración de Salamanca e inician acciones que tienden a una educación para todos, una educación que ofrezca igualdad de oportunidades.

Dentro del proceso de la Integración Escolar, la formación de los maestros en servicio involucrados en la atención de necesidades especiales se convierte en un elemento indispensable.

Dentro de las modalidades de formación permanente en Integración Educativa, se rescata con Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994) algunas características de cursos llevados a cabo en Gran Bretaña basados en la escuela, llamado también adiestramiento en el empleo.

En esta modalidad, la organización surge de los mismos maestros del centro al no tener acceso a otros programas de formación y son apoyados por personal especializado, las actividades se realizan fuera de la jornada escolar pero escogiendo cuidadosamente las fechas, de tal manera que no coincidan con períodos de mucho trabajo, como los períodos de exámenes.

Los cursos se basan primordialmente en:

1. Una fase de planificación previa para concentrar la atención en las limitaciones y para identificar las áreas clave de los problemas antes de iniciar el curso.

2. Un factor de evaluación integrado en el programa que permite suficiente flexibilidad para que el curso atienda las cambiantes necesidades de los profesores.

3. La evaluación se realiza de manera no formal, basada primordialmente en el debate del profesorado.

La UNESCO, 1994, citada por Lus (1995) afirma que se obtienen mejores resultados en la formación en servicio cuando se utilizan métodos que conducen a

los maestros a la reflexión sobre sus propias prácticas o cuando se efectúa la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la investigación en la acción, según López y Guerrero (1993).

En opinión de López y Guerrero (1996) la situación del sistema educativo español, en el ámbito concreto de la escuela integradora, precisa de unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas con necesidades educativas especiales y de sus familiares.

En ese sentido, expresan que, para atender la diversidad de situaciones de aprendizaje que se pueden presentar, la formación profesional ha de ser cada vez más una preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar; una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo de colaboración, no sólo entre profesores tutores y profesores de apoyo, sino, principalmente de especialistas (logopedas, fisioterapeutas, médicos, psicólogos, pedagogos, etc.), auxiliares y educadores.

El informe Warnok, citado por Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994) plantea la necesidad del perfeccionamiento del profesorado de la escuela regular u ordinaria en los siguientes niveles:

- a) Cursos breves para todos los profesores implicados en las necesidades educativas especiales.

b) Cursos de un año a jornada completa o su equivalente a media jornada.

c) Toda una gama de cursos avanzados breves.

Se consideró que tales cursos proporcionarían a los profesores generales, conocimiento suficiente sobre las necesidades educativas especiales e información de base para conseguir un entendimiento de las mismas y de sus implicaciones respecto de la enseñanza. Sin embargo, al no poder asistir a dichos cursos muchos maestros optaron por organizar cursos en sus escuelas

Un material muy apreciado para impulsar la formación del profesorado, a nivel internacional, es el Proyecto [Necesidades Especiales en el aula] que la UNESCO socializa en 1994.

Ainscow (1994) director del Proyecto, afirma que la escolarización de niños con necesidades especiales, como parte del movimiento general hacia la educación para todos, significa que los docentes de escuelas ordinarias necesitan prepararse para esta situación.

El Proyecto de formación se basa en el hecho de que, en la mayoría de los casos, la práctica consiste en un proceso de “ensayo y error”, a través del cual los docentes elaboran sus repertorios de respuestas en función de lo que les parece que ha funcionado; sin embargo, observan un punto débil en el aprendizaje de los docentes a partir de la experiencia y a través de un proceso de reflexión y es el hecho de que los docentes, la mayoría de las veces, trabajan de manera aislada de tal modo que se convierte en una forma de aprendizaje que consideran potencialmente restringida y restrictiva.

Por consiguiente, el Proyecto de la UNESCO hace hincapié en la colaboración con miras a ampliar las fuentes de conocimiento a disposición de los docentes, de manera que éstos puedan desarrollar sus teorías y su práctica a través del proceso de reflexión personal.

Se consideran fuentes de inspiración y apoyo, útiles para facilitar el aprendizaje: colegas, alumnos, padres y por supuesto los formadores de docentes.

México participa en la segunda fase del Proyecto (1992-94): proyecto de difusión y seguimiento de la difusión, en un taller seminario en Bogotá, Colombia, a donde enviaron 2 representantes de nuestro país.

En Argentina, el tema de la atención a la diversidad deberá incluir, de acuerdo con Lus (1995), una formación en servicio, en la medida de lo posible, desarrollada en cada escuela mediante la interacción con formadores, así como tener en cuenta la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje cuando en ocasiones existan impedimentos para impartir formación en el empleo, dadas las condiciones difíciles en que los docentes desarrollan su profesión.

En un artículo presentado por Evans (1995), se rescata el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En relación al tema de formación, el autor afirma que es un componente esencial en el desarrollo de un Sistema Educativo que intenta responder

adecuadamente a las necesidades de los alumnos discapacitados, ya sea en un contexto de integración o de segregación.

Al respecto, comenta que en New Brunswick, los servicios de apoyo escolar del distrito ofrecieron una formación a grupos de docentes, de métodos y recursos y que, a su vez, éstos enseñaron dichas competencias en su propia escuela a otros maestros, provocando así una especie de efecto de “cascada”. Un rasgo importante del contenido del curso fue el enfoque que se planteó a los padres, el cual se orientaba a la solución conjunta de los problemas.

Por otra parte se relata que en Alemania una de las políticas de integración a nivel de la ciudad partió de un programa de formación, el cual dio oportunidad a los maestros que trabajaban en clases integradas de disponer de un cierto tiempo semanal para dedicarlo a la formación.

En el caso de Australia, se dice que los programas de formación experimentados, permitían al profesor aprovechar los conocimientos de un grupo de apoyo (profesor de apoyo en educación especial, profesor universitario, coordinadores de programas especiales, entre otros).

Por su parte, Blanco y Duk, (1995) afirman que, el ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos con n.e.e. depende en gran medida de la formación y desarrollo profesional de los docentes y de otros profesionales implicados en la atención de estos alumnos, en particular la de los docentes regulares, ya que, por lo general, no están preparados para atender a los alumnos con n.e.e. y su papel es preponderante en el proceso de integración.

Como parte de la Integración Educativa en la India, Jangira (1995), afirma que el cambio en la política escolar implica una reforma de la formación del profesorado para ofrecer a los docentes de las escuelas ordinarias los conocimientos prácticos apropiados.

Otra serie de artículos encontrados, expresan en algún apartado la necesidad de una formación en y para la integración educativa.

López Machin (s/f) manifiesta que para llevar a la práctica la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales, es primordial que el colectivo pedagógico tenga la preparación necesaria para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que correspondan con las particularidades de los grupos y alumnos que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos.

Considera que los profesores deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de sus alumnos, qué pueden hacer éstos por sí solos y qué tipos de ayudas necesitan, con el fin de trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos.

En un artículo presentado por Arnáiz (1996), al hablar de escuelas inclusivas, dentro del proceso integrador de España, expresa en un apartado que la inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas.

Se plantea la conveniencia de trabajar en equipo, en colaboración y consulta; de manera que se involucren profesores, terapeutas, consejeros, especialistas, etc. en todos los aspectos de la jornada escolar.

Se maneja como esencial hacer que los profesores conozcan experiencias de inclusión y que participen en talleres o en clases preparatorias; además de tener la oportunidad de llevar a cabo conversaciones formales e informales con personas entendidas en la inclusión plena.

En la atención de niños con necesidades educativas especiales dentro de la integración escolar, Candel (1998) maneja como algo muy importante la formación e información de los docentes, en dos aspectos: la profesionalidad, como parte esencial para afrontar y tratar de resolver los problemas que plantea la presencia de un alumno con necesidades especiales en el aula regular y, el deseo de formación, de estar al día para poder responder mejor a esas necesidades.

“El trabajo con niños discapacitados plantea retos profesionales que requieren una actitud positiva y una preparación adecuada. No basta con querer mucho a estos niños; es necesario, además, estar suficientemente formado para hacer el trabajo con verdadero sentido profesional”. (Candel, 1998, p.3)

Candel afirma también que el docente debe tener un espíritu investigador y creativo que lo lleve a observar, a analizar y a buscar nuevas fórmulas y estrategias de intervención en beneficio de todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidades especiales.

En ese sentido la atención a la diversidad no se centra únicamente en determinados alumnos con necesidades educativas especiales, sino que es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a todos los alumnos del centro.

La atención a la diversidad es un proceso que exige un gran esfuerzo por parte de todos los involucrados (profesores de la escuela ordinaria, especialistas, padres de familia, alumnos, directivos, etc).

Con el propósito de dar respuesta a los problemas y necesidades relacionados con la atención a la diversidad, Arnáiz, (1999) presenta el proceso de trabajo colaborativo llevado a cabo durante dos años en un centro público de Enseñanza Infantil y Primaria de la Región de Murcia (España).

En la etapa de diagnóstico se exponen las dificultades sentidas en el centro y uno de los temas de gran interés fue precisamente la formación del profesorado.

Se dice que la mayoría de los elementos del grupo manifestó que aún después de haber participado en distintos procesos de formación personal y del propio centro no disponían de estrategias para atender las n.e.e. de los alumnos del centro, ni para desarrollar situaciones de trabajo en el aula que atendieran al mismo tiempo y desde un enfoque integrador a los alumnos con n.e.e., junto al resto de sus compañeros.

Las valorizaciones hechas al proyecto de formación sobre “Adaptaciones curriculares” que durante dos años se había realizado en el centro fueron que la formación recibida no se tradujo en cambios reales en sus prácticas ni en una mejora de la calidad educativa del centro.

La solución ante tal problemática se centró hacia un modelo de escuela en donde profesores, alumnos, padres y otras entidades sociales trazarían su propia trayectoria como comunidad escolar a partir de una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno y así poder transformarla.

Acciones desarrolladas en México en torno a la formación del profesorado que atiende niños con n.e.e.

Dentro del marco de las acciones del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se llevó a cabo en 1997 la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Huatulco, México, siendo una de las líneas de trabajo, la de Actualización y Formación del Magisterio.

En el documento Declaración de la Conferencia Nacional, según la SEP (1997) se reconoce que una de las condiciones necesarias para el éxito de la integración educativa es la preparación adecuada y la actualización de los maestros, tanto de educación regular como de educación especial.

En dicho documento, se establece la necesidad de impulsar la Actualización Permanente, como un eje estratégico dentro del sistema de Formación, Capacitación, Nivelación, Actualización y Superación Profesional del magisterio.

Se recomendó tomar en cuenta:

- La actualización pertinente y oportuna de los maestros, tanto de educación regular como de educación especial.

- Promover la actualización de acuerdo a los lineamientos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

- Recuperar las experiencias de los maestros de educación regular y especial para incorporarlas a estrategias de actualización.

Es en el mismo año de 1997, cuando se inicia un Programa de Actualización en relación a la Integración Educativa como parte de un Proyecto de investigación. En este Proyecto participaron, en una primera etapa experimental, los estados de Colima, Tabasco y San Luis Potosí, con un universo de aplicación de 46 escuelas (9 jardines de niños y 37 escuelas primarias).

Durante el ciclo escolar 1999-2000 se aplica el Programa de Actualización en los Estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, San Luis Potosí, Tabasco y Zacatecas.

Es en el ciclo escolar 2000-2001, cuando se suman a los mencionados estados; el Distrito Federal, Durango, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Yucatán, entre otros.

El Programa de Actualización está dirigido tanto a profesores regulares como de educación especial y se desarrolla en dos fases: intensiva y permanente.

La fase intensiva tiene como propósito que los participantes adquieran elementos suficientes para iniciar experiencias de integración educativa. La segunda fase se dedica al análisis de los problemas presentados durante las experiencias de integración educativa.

Los materiales de estudio (versión corregida en el año 2000) fueron elaborados por el personal académico de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en coordinación con investigadores de España.

En relación al seminario, se espera:

- Propiciar la reflexión grupal sobre los temas de estudio, con el fin de que los mismos participantes generen condiciones de trabajo en las aulas que enriquezcan y estimulen el interés y participación de los alumnos.

- Crear un ambiente que mejore el clima de las relaciones interpersonales.

- Desarrollar estrategias para la enseñanza de distintos contenidos escolares, de acuerdo con necesidades especiales determinadas.

- Poner en juego procedimientos evaluativos más diversificados, los cuales permitan un mayor conocimiento de las características, condiciones y progreso de cada alumno.

En relación a los participantes del seminario se espera:

- Comprendan los fundamentos e implicaciones de los conceptos de necesidades educativas especiales e integración educativa.

- Obtengan elementos teóricos y prácticos que les permitan contribuir a resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, así como de socialización en las aulas integradoras.

- Reconozcan las necesidades de transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela y del aula que implica la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales.

- Experimenten formas de colaboración profesional al interior de las escuelas o instancias de educación especial y, especialmente, entre el personal de ambas instituciones.

Como se puede observar, una de las preocupaciones más sentidas en el proceso de la Integración Educativa es sin duda la formación del profesorado.

Las estrategias de formación pueden variar de acuerdo a las necesidades y al contexto pero, sin duda, el denominador común encontrado es el trabajo en equipo, de colaboración y ayuda por parte de todos los involucrados.

El interés del presente estudio se centra en los mecanismos de formación que ofrece nuestra entidad a través de la Secretaría de Educación, para responder a las necesidades de formación de los maestros en servicio, para satisfacer las expectativas y demandas de la sociedad por contar con una educación basada en el respeto a la diversidad, que brinde las oportunidades suficientes a las que todo individuo tiene derecho, independientemente de su condición social, cultural y personal.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

Revisión de la Literatura y construcción del objeto de estudio.

La presente investigación tuvo como punto de partida una primera revisión de la literatura centrada en el área de Formación Docente, lo cual permitió conocer el estado que guarda este campo y detectar lagunas en relación al tema de formación en el ámbito de la Integración Educativa, motivo por el cual se decidió abordarlo, ya que una de las razones por las cuales puede requerirse investigación en un determinado sector es, según Hayman (1991), cuando hay información incompleta y por lo tanto se requieren más trabajos, como lo sugiere el conocimiento disponible.

La búsqueda de información se realizó en revistas especializadas en educación, desde 1991 a la fecha de la revisión, vía internet e investigaciones publicadas en el IV, V y VI Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

Una vez elegido el tema de interés se realizó una segunda revisión de literatura, siguiendo el proceso ya mencionado, con el propósito de conocer lo que otros autores habían escrito o investigado sobre el tema. Lo anterior permitió detectar, por una parte, la necesidad otorgada a la formación de los docentes que atienden niños con necesidades especiales; y por otra, cuenta de la escasa

producción de estudios que abordan el proceso de formación como tal dentro del contexto de la Integración Educativa.

Es así como a partir de los hallazgos mencionados se construye el objeto de estudio de esta investigación, centrado éste en la formación de los docentes en servicio de la escuela regular que atiende niños con necesidades educativas especiales.

No es pretensión del presente estudio establecer ninguna relación, solamente describir cómo es la intervención pedagógica del docente que asiste y del que no asiste a los cursos de actualización, pero que atiende niños con necesidades especiales.

Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cuantitativo, bajo el enfoque del método hipotético-deductivo.

El término cuantitativo remite a los procedimientos utilizados para la recolección y el análisis de datos que permitirán indagar y conocer más el fenómeno que interesa y con ello cumplir con los objetivos propuestos.

El método hipotético-deductivo permite partir de elementos teóricos existentes, para luego contrastarlos con los elementos encontrados en la realidad que circundan al objeto de estudio para aportar evidencia confiable que corrobore o refute lo que ya existe.

La escasa producción de información en relación al tema y al objeto de estudio permite ubicar el presente trabajo en un estudio de tipo exploratorio.

Al respecto Sampieri, et. al (2003) nos dicen:

Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes.... sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos.... en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el tono de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas. Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología.... e implican un mayor riesgo y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador. (pp. 115-117)

De acuerdo a los objetivos específicos planteados la presente investigación es de tipo descriptiva.

Op. cit. se expresa que:

La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice....los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.... para los investigadores cuantitativos describir significa medir conceptos o variables.... se pueden integrar las mediciones de cada uno de los conceptos o variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el

fenómeno de interés.... el investigador debe ser capaz de definir o al menos visualizar qué se va a medir.... asimismo especificar quiénes deben estar incluidos en la medición.... la descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno descrito. (pp. 117-120)

Atendiendo la naturaleza del problema la presente investigación es del tipo no experimental al respecto este mismo autor comenta:

La investigación no experimental podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables... lo que hacemos es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos... no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.... los sujetos ya pertenecen a un grupo o nivel determinado de la variable independiente por autoselección. (p. 267)

Técnica para la recolección de la información.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la observación no participante, de manera estructurada, utilizando para ello como instrumento un Guión de observación (Ver anexo 1) producto de la operacionalización de la variable intervención pedagógica. (Ver anexo 2)

Una de las ventajas de la observación es ser una técnica de medición no obstrusiva. En el sentido que el instrumento de medición no “estimula” el comportamiento de los sujetos (las escalas de actitud y los cuestionarios pretenden estimular una respuesta a cada ítem). Los métodos no

obstrusivos simplemente registran algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de medición. (Sampieri, et. al. 2003, p. 434)

Por su parte Hayman (1991) afirma:

Los métodos observacionales proporcionan el medio fundamental que nos permite obtener informes acerca de lo que ocurre en una situación dada. Puesto que es a menudo esencial poseer esta clase de información, los métodos observacionales son importantes en la investigación educacional.... el investigador debe determinar a quién se observará, las condiciones en que ocurrirá la observación y las conductas que deben clasificarse y registrarse. (pp. 93-94)

De acuerdo a los objetivos planteados las conductas a observar en el guión de observación se incluyen en las dimensiones de la variable Intervención Pedagógica: metodología, organización de la clase, recursos didácticos y relaciones maestro-alumno; alumno-alumno.

Los reactivos del guión se elaboraron a manera de declaración incluidas en cada una de las dimensiones arriba mencionadas. De acuerdo a Choynowski (1997) una de las formas para elaborar reactivos para una cédula de observación es el sistema de signos, en el cual se parte de la idea de que una cierta conducta es sintomática de alguna dimensión de comportamiento que se considera importante, ya sea una característica de personalidad del maestro, un elemento del ambiente en clase, o lo que sea. Un rasgo notable de los signos es que un

registrador puede trabajar simultáneamente con un número relativamente grande de ellos.

Durante la aplicación del Instrumento el período de observación para cada uno de los docentes que constituyó la muestra de este estudio (14 docentes que asistieron al Seminario de Integración Educativa y 14 que no lo hizo) comprendió tres sesiones de hora y media cada sesión. Lo que da un total de 84 observaciones (42 corresponden al grupo de docentes que asistió al seminario y la misma cantidad de observaciones al grupo de docentes que no asistió al seminario.

Sujetos.

De acuerdo a los objetivos planteados, los sujetos a investigar en el presente estudio son docentes que asisten o no a los cursos de actualización de Integración Educativa.

En ese sentido la muestra atiende a las características de la propia investigación. Al respecto Sampieri, et. al. (2003) hablan de muestras no probabilísticas, cuya elección no depende de la probabilidad, sino del criterio del investigador al considerar ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema.

Tomando en cuenta lo anterior, para elegir la muestra del presente estudio se partió del área de influencia de la zona escolar No. 1 de Educación especial a nivel primaria perteneciente al municipio de Durango con el propósito de identificar en ella al grupo de docentes que asistieron o no al Seminario de Integración Educativa.

El área de influencia abarcó escuelas del nivel de primaria pertenecientes a las zonas escolares No. 5, 8 y 71 del sistema federalizado y zonas escolares No. 2 y 8 del sistema estatal ubicadas en la parte sur de la capital del estado de Durango.

A partir de ésta, se identificó a las escuelas que participaron en el Seminario de Integración Educativa y las que no, con el propósito de seleccionar entre ellas a los docentes que conformarían las unidades de análisis de este estudio.

La muestra quedó conformada por 28 docentes, de los cuales, 14 asistieron al Seminario de Integración Educativa; el resto, no lo hizo.

Los docentes que asistieron al Seminario de Integración Educativa laboran en las siguientes escuelas:

- 1.- Esc. Prim. "Insurgentes", T.M., ubicada en Av. González de la Vega s/n, en la Col. Insurgentes.
- 2.- Esc. Prim. "Año Internacional del Niño", T.V., ubicada en calle Justicia No. 100, en la Col. Lucio Cabañas.
- 3.- Esc. Prim. "Enrique W. Sánchez", T.V., ubicada en Carlos Trujillo No. 300, en la Col. Azteca.
- 4.- Esc. Prim. "José Sacramento Gallegos", T.V., ubicada en calle Manuel Gamboa No. 400 del Fracc. Domingo Arrieta.

Mientras que los docentes que no asistieron al Seminario laboran en:

1.- Esc. Prim. "Azteca", T.M., ubicada en la calle Netzahualcóyotl No. 402, en la Col. Anáhuac.

2.- Esc. Prim. No. 5 "Gral. Ignacio Zaragoza", T.V., ubicada en Blvd. Domingo Arrieta No. 200

3.- Esc. Prim. "Fanny Anitúa", T.M., ubicada en calle Río Balsas No. 607, en la Col. Valle del Sur.

4.- Esc. Prim. "Valentín Gómez Farías", T.V., ubicada en calle 1º. de mayo en la Col. Francisco Villa.

El proceso de análisis de datos.

El análisis de los datos se realizó básicamente a través de la estadística descriptiva: distribución de frecuencias, medidas de tendencia central (media) y de variabilidad (desviación estándar), utilizando para ello el programa estadístico STATS versión 2003.

La distribución de frecuencias absoluta y relativa se utilizó para describir las características de la intervención pedagógica de los docentes que asistieron al Seminario de Integración Educativa así como del grupo que no asistió; también, para describir las relaciones encontradas entre ambos grupos en cada una de las dimensiones de la variable intervención pedagógica.

Se obtiene la media y la desviación estándar de cada uno de los grupos para aplicar la Prueba t de Student, útil para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.

En este caso se aplicó la prueba *t* de Student para conocer si existía una diferencia significativa en cada una de las dimensiones de la variable intervención pedagógica entre los maestros que asistían o no al seminario de Integración Educativa.

Finalmente se utilizó para realizar un análisis interno en cada uno de los grupos para conocer si había diferencias significativas entre las dimensiones de estudio.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Presentación de Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que conforman el guión de observación, en las diferentes dimensiones de estudio que son: metodología, organización de la clase, recursos didácticos empleados y relación maestro alumno; alumno-alumno, consideradas en la variable intervención pedagógica.

METODOLOGÍA

Ítem uno.

Considera los conocimientos previos de los alumnos.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
18	43 %	18	43 %

Encontramos que no hay diferencia en los resultados del grupo que asiste al seminario de actualización del que no asiste, ya que el índice de presencia obtenida en ambos es del 43 %. Se observa que, en más del 50% de las observaciones al interior de cada grupo, los docentes no tomaron en cuenta los

conocimientos previos de sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, habiendo o no participado en el seminario de Integración Educativa.

Desde el enfoque constructivista, los conocimientos previos se consideran el punto de partida para un aprendizaje significativo.

Al respecto, Coll, 1988, (citado por la SEP, 1994), subraya que el aprendizaje significativo, pone de relieve la acción constructiva de la persona que aprende, acción que consiste en un proceso de atribución de significados mediante el concurso del conocimiento previo.

Por otra parte, cabe hacer mención que uno de los temas de discusión que se abordan en uno de los materiales de trabajo del seminario de Integración es, precisamente, el aprendizaje significativo.

En el Módulo Tres: Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares (2000) se dice que el aprendizaje significativo solamente ocurre cuando el alumno construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores los nuevos conocimientos que le son propuestos.

De acuerdo a lo anterior se sugiere, que el enseñante considere, de manera relevante, tomar como punto de partida para impartir nuevos conocimientos, las concepciones de los alumnos.

Incluso se sugieren algunas técnicas a través de las cuales puede realizarse la exploración de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

Ítem dos.

Aborda contenidos conceptuales.

“Se entiende por contenidos educativos al conjunto de saberes, de aspectos de la cultura y de la experiencia humana que la escuela se encarga de enseñar” (Domínguez, en Pozo, et.al.1996, p.142)

Según Domínguez, en Pozo, et.al (1996) y Zabala, en Coll, et. al. (1998), los contenidos conceptuales, se relacionan con el saber decir, esto es, que el alumno aprenda: datos, conceptos, acontecimientos, definiciones, etc. y para ello el maestro desarrolla actividades meramente informativas, donde la memorización y repetición verbal juegan un papel importante.

Los resultados obtenidos fueron:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
27	64 %	34	81 %

Encontramos un 64% de presencia en el grupo de los que si asistieron. Mientras que en el segundo grupo un 81%. La diferencia porcentual es del 17%.

Ítem tres.

Aborda contenidos procedimentales.

Según Domínguez, en Pozo, et. al. (1996) y Zabala, en Coll, et. al. (1998), los contenidos procedimentales buscan desarrollar en el alumno, el saber hacer, esto es, que el alumno adquiera y desarrolle habilidades, estrategias y técnicas (que analice, interprete, reflexione, explique, investigue, explore, etc.) que el

maestro debe incluir en su clase, actividades que propicien este tipo de habilidades.

El aprendizaje de procedimientos implica aprendizaje de acciones.

Los resultados encontrados fueron:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
22	52 %	20	48 %

Encontramos en el grupo de los que asistieron al seminario un índice de presencia del 52%. Mientras que en el segundo grupo se obtuvo un 48%.

Solamente 4 puntos porcentuales más en el grupo de los que asistieron respecto del que no.

Ítem cuatro.

Aborda contenidos actitudinales.

Siguiendo a Domínguez, en Pozo, et. al. (1996) y Zabala, en Coll, et. al. (1998), los contenidos actitudinales buscan desarrollar en el alumno, el saber conducirse, esto es, que el alumno adquiera y ponga en práctica buenos hábitos, actitudes y valores como respetar el turno de la palabra, ayuda, cooperación, respeto, etc.

Las conductas observadas fueron:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
21	50 %	20	48 %

En el primer grupo encontramos un 50% de índice de presencia. Mientras en el grupo de los que no asistieron resulta un 48%. La diferencia porcentual es mínima solamente del 2%.

De acuerdo a los resultados obtenidos en los ítem 2, 3 y 4, se observa que los docentes se inclinan, en ambos grupos, por el desarrollo de actividades tendientes al saber declarativo de sus alumnos.

En ese sentido, Coll y Solé 1987, citados por la SEP (1994) consideran que es necesario ampliar la noción de contenido, que incluye, además de los conceptos y los sistemas conceptuales –lo que clásicamente se ha considerado como contenido de enseñanza- y al mismo nivel de importancia, las estrategias y procedimientos de todo tipo (de indagación, de exploración, de observación, etc.) y las actitudes, valores y normas que indefectiblemente se transmiten en cualquier situación educativa.

Ítem cinco

Hace que el alumno con n.e.e. participe al igual que el resto de sus compañeros.

Al respecto, Molina y Ecurra (s/f) consideran que si bien el niño con n.e.e. tiene requerimientos pedagógicos que harán necesario un trabajo individual a partir de su propio ritmo y modalidades, es muy importante que no se convierta solamente en un alumno que recibe clases especiales dentro del aula, sino que,

en la medida de sus capacidades, debe participar con el resto de sus compañeros, del trabajo del grupo.

En este ítem se observó:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
24	57 %	20	48 %

En el grupo de los que asistieron se observa un índice de presencia del 57%. Mientras que en el grupo de los que no asistieron de un 48%. La diferencia porcentual es del 9%.

En función de los resultados obtenidos y de acuerdo al contexto de integración, los docentes en ambos grupos, además de respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos debieran incluir o diseñar actividades que involucren más a sus alumnos con necesidades educativas especiales.

Ítem seis

Solicita la ayuda o cooperación de otro alumno para que apoye al niño(s) con n.e.e.

Desde la perspectiva Vygotskiana y sociocultural, Cobián, Nielsen y Solís (1999) explican que en el proceso de aprendizaje, el plano social es clave para el aprendizaje del individuo. Esto es, que los alumnos aprenden con la ayuda de alguien más capaz que puede ser su maestro o sus compañeros.

En su opinión, para que la ayuda sea eficaz y pertinente, es importante saber lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y ubicar dónde necesita

ayuda para realizar más en cuanto la tarea lo exija (su zona de desarrollo próximo), tomando en cuenta, también la transformación de la ayuda del otro más capaz en autoayuda o diálogo interno.

En este aspecto los resultados encontrados fueron:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
14	33 %	3	7 %

Encontramos en el grupo de los que asistieron al seminario un índice de presencia del 33% y en el grupo de los que no asistieron sólo un 7%.

La diferencia porcentual en este caso aumenta a un 26% entre ambos grupos.

Es claro que, en este aspecto, muy pocos de los docentes observados consideran la tutoría como una estrategia importante en la atención de niños con n.e.e.

En ese sentido cabe hacer énfasis en lo siguiente:

Un profesor inteligente se da cuenta que él no es el único instructor en el salón. La tutoría entre compañeros es una práctica que se debe generalizar, no solamente dentro de un mismo salón sino entre alumnos de diferentes grados... el estudiante más desmotivado se entusiasma cuando se le pide ayudar a otro niño. Solamente una advertencia: controle el tiempo de la tutoría para que sea razonable para ambos niños. (Material de apoyo III, Jornadas sobre Integración en Caracas, 2000:12)

Ítem siete

Da instrucciones orales o por escrito a su(s) alumnos con n.e.e.

En este ítem el índice de presencia observado fue:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
29	69 %	33	79 %

Un 69% de presencia en el primer grupo y un 79% en el grupo de los que no asistieron. Se observa una diferencia del 10% entre ambos grupos.

De acuerdo a los resultados obtenidos cabe destacar lo siguiente:

“Al conocimiento se puede acceder de múltiples maneras. Entre más diversifiquemos las formas de hacerlo, más garantías tendremos de que se logrará el aprendizaje” (Módulo Tres: Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares, 2000, p.126)

Ítem ocho.

Explica la clase a sus alumnos.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
24	57 %	30	71 %

En el grupo de los que asistieron encontramos un 57% presente y en los que no un 71%.

Como se puede observar hay una diferencia del 14% entre ambos grupos.

Según Palacios (1996) el salón de clase, generalmente está dominado por el acto expositivo del maestro, en donde el propósito es la transmisión de conocimiento a sus alumnos. Además, señala que el profesor, descansa en el libro de texto, ya que la información expuesta por él, está alineada con la información del libro de texto.

En este caso, y de acuerdo a los resultados obtenidos, es mayor el porcentaje de las conductas observadas que adoptan la explicación de la clase como estrategia para que sus alumnos se apropien de los contenidos escolares, lo que permite estar de acuerdo con lo que se expresa en el párrafo anterior.

Ítem nueve

Interroga a sus alumnos.

De acuerdo a Palacios (1996) generalmente, cuando se pregunta a los educandos, los maestros no buscan capacitar a sus alumnos para pensar a través de asuntos complejos, sino que tratan de descubrir si “tienen la respuesta correcta” que se les ha enseñado, ocasionando que nadie levante la mano si no tiene esa respuesta.

Al respecto se encontró:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
32	76 %	33	79 %

En ambos grupos podemos observar porcentajes altos. 76% de presencia en los que sí y 79% en el grupo que no asistió.

La relación entre uno y otro varía solamente por un 3%.

Dado el alto índice de presencia observado en los dos grupos, se considera pertinente subrayar que es más conveniente una enseñanza centrada en la interacción entre profesor y alumno, que permita el intercambio de preguntas, de acuerdo a Moreira (2000).

Ítem 10

Aclara las dudas de sus alumnos

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
18	43 %	19	45 %

El índice de presencia observado en este ítem en el primer grupo es del 43% y en el segundo del 45%. En este caso la diferencia en la relación entre ambos grupos es mínima, del 2% solamente.

De acuerdo a Schmelkes, (1995), citada en el Módulo Tres: Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares (2000), la duda es una de las fuentes más importantes del aprendizaje. Se considera que las respuestas a las dudas de algunos alumnos las pueden tener otros alumnos que, al formularlas, podrán afianzar sus conocimientos.

Ítem once

Revisa las tareas o actividades asignadas a su(s) alumnos con n.e.e.

Al respecto, se encontró en el Módulo Tres: Currículo, Didáctica y Adecuaciones Curriculares (2000) que la revisión de los trabajos o recogida de

datos sistemática, permite detectar el error o aquellas dificultades de aprendizaje en el momento en que se producen, de tal manera que, es posible la aclaración de determinadas cuestiones no comprendidas adecuadamente, de modo que el alumno pueda continuar avanzando en su formación sin demora por conceptos mal adquiridos o procedimientos no utilizados.

Los resultados encontrados fueron:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
14	33 %	15	36 %

El índice de presencia en ambos grupos es baja, encontrando en el primer grupo un 33% y en el que no asistieron un 36%. La diferencia porcentual entre ambos grupos es mínima, de un 3%.

Ítem doce

Brinda la ayuda necesaria a su(s) alumnos con n.e.e.

En relación a la ayuda que se brinda a los alumnos durante la clase, la Unidad Ejecutora Chillan (s/f) alude al hecho de que, un aspecto importante que hay que considerar es la relación inversa que existe entre el nivel de conocimiento previo del alumno y la cantidad y calidad de la ayuda educativa necesaria para asimilar los objetivos educativos.

De acuerdo con esta idea, los alumnos con un bajo nivel de conocimientos previos requerirán métodos de enseñanza que impliquen un alto grado de ayuda, mientras que los alumnos con un elevado nivel de conocimientos previos se

beneficiarán de planteamientos metodológicos que impliquen una mayor autonomía y una menor ayuda por parte del profesor.

En la presente investigación el índice de presencia obtenido en relación a este ítem fue:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
18	43 %	13	31 %

Se encontró en el primer grupo un índice de presencia del 43%. Mientras que en el segundo grupo que corresponde a los que no asistieron al seminario un 31%. El índice de presencia observado es menor al 50% en cada uno de los grupos. Con una diferencia porcentual del 12%

En ambos grupos, en más del 50% no se observó preocupación por parte de los docentes en brindar la ayuda necesaria a sus alumnos con n.e.e.

Ver anexo 3 para observar los resultados encontrados (docentes que asistieron al seminario de integración educativa y los que no lo hicieron) en los ítems 1 al 12 correspondientes a la dimensión de metodología.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Ítem trece

Organiza el trabajo de manera individual

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
31	74 %	37	88 %

En ambos grupos el índice de presencia es alto. En el grupo de los que asistieron llega a un 74%. Mientras que el segundo grupo alcanza un 88%. En este la diferencia porcentual entre ambos grupos es del 14%

Ítem catorce

Organiza el trabajo por equipos

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
10	24 %	6	14 %

En este caso el índice de presencia en ambos grupos es bajo. En el grupo de los que asistieron se encontró un 24%, en tanto en el grupo de los que no asistieron el índice de presencia fue de un 14%. La distancia entre uno y otro es del 10%.

Ítem quince

Organiza el trabajo de manera grupal

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
27	64 %	28	67 %

El índice de presencia observado en ambos grupos rebasa la mitad en cada uno de ellos, ya que se encontró un 64% en los que asistieron y un 67% en los que no asistieron al seminario. En este caso la diferencia entre ambos es solamente del 3%

De acuerdo a los resultados obtenidos en los ítem 13,14 y 15 referidos a las formas de organización del trabajo escolar, se observó que los docentes tienden en la mayoría de los casos, a la organización del trabajo de manera individual y grupal y es mínimo el porcentaje que organiza el trabajo por equipo.

Al respecto, Gómez Palacio, et. al. (1995), sugieren tomar en cuenta el trabajo en subgrupos; explican que, de acuerdo a las características conceptuales del grupo, el maestro puede formar subgrupos con alumnos que comparten la misma conceptualización, incluyendo a uno o dos de éstos con conceptualizaciones más avanzadas, pero próximas a las del subgrupo, y así, propiciar la confrontación de hipótesis.

Consideran que la organización escolar en subgrupos permite trabajar una misma actividad, pero adecuada a sus características, o bien diferentes actividades que, respondiendo a las posibilidades cognoscitivas de cada subgrupo, sean susceptibles de ser desarrolladas por ellos mismos sin la presencia permanente del maestro.

Pero señalan también que, en cualquiera de los tres tipos de organización: individual, por subgrupos o grupal, lo que interesa es que se propicie el intercambio de información, la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos, con el propósito de favorecer un avance significativo en el conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ver anexo 4 para observar los resultados encontrados (docentes que asistieron al Seminario de Integración Educativa y los que no asistieron) en los ítems 13 al 15 correspondientes a la dimensión de organización de la clase.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Siguiendo a Zabalza (1989) la relación niño contenido se produce a través de algún medio o recurso de enseñanza que represente, aproxime o facilite el acceso del niño a esa realidad, por lo que considera importante buscar los materiales apropiados para ayudar al alumno a conseguir los objetivos en cada lección.

“Una enseñanza eficaz requiere medios técnicos y éstos pueden facilitar, bien usados, el mejorar la calidad de la enseñanza, el rendimiento y satisfacción personal del alumno” (Zabalza, 1989; p. 196)

Ítem dieciséis

Utiliza láminas ilustrativas.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
5	12 %	2	5 %

El índice de presencia en los dos grupos es muy bajo, ya que el primer grupo presenta un 12%. Mientras que el segundo grupo obtiene solamente el 5%.

Como se puede observar la diferencia entre ambos grupos no resulta significativa y corresponde a un 7%.

Ítem diecisiete

Usa material concreto.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
6	14 %	4	10 %

Como el caso anterior, encontramos aquí un índice de presencia muy bajo en ambos grupos. En el primer grupo un 14% mientras que en el segundo sólo un 10%.

Aquí se puede observar una diferencia mínima entre uno y otro grupo, ya son solo 4 puntos porcentuales.

Ítem dieciocho

Usa el libro de texto como recurso principal.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
27	64 %	32	76 %

En este caso el índice de presencia aumenta considerablemente, ya que rebasa en buena medida la mitad de las observaciones realizadas en cada uno de los grupos. En el grupo de los que asistieron al seminario llegó a un 64% y en el grupo de los que no se alcanza un 76%.

En cuanto a la relación entre uno y otro no se considera significativa, ya que la diferencia es del 12%.

En relación al libro de texto, los resultados obtenidos confirman lo que Zabalza (1989) maneja en cuanto a expresar que los libros de texto, son sin duda los mediadores privilegiados y más influyentes en el trabajo escolar.

Habla de que existe una cierta hipertrofia funcional; ya que considera que no han sido tan solo intermediarios entre el profesor y el Programa Oficial, sino que han desbordado ampliamente esa función para convertirse en auténticos guías de la enseñanza, condicionando el qué, el cómo y el cuándo de cada paso a dar en ella.

Ítem diecinueve

Usa el pizarrón

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
28	67 %	34	81 %

Al igual que el caso anterior el índice de presencia es mayor al 50% en ambos grupos. Encontramos un 67% en el primer grupo y un 81% en el segundo.

Sin embargo la diferencia porcentual entre los que asistieron y los que no lo hicieron es solo del 14%.

Ver anexo 5 para observar los resultados encontrados (docentes que asistieron al seminario de integración educativa y los que no asistieron) en los ítems 16 al 19 correspondientes a la dimensión de recursos didácticos.

RELACIONES MAESTRO-ALUMNO; ALUMNO-ALUMNO

Morales (2001) considera que uno de los roles más importantes que el maestro deberá jugar en una clase integrada, es el de servir de modelo para sus estudiantes. Lo que implica tratar a cada miembro con el mismo respeto y valoración, marcando así el tipo de interacción que debe darse entre los alumnos que conforman la clase. Igualmente, facilitar en forma intencional el desarrollo de amistades propiciando los espacios y las oportunidades para que se formen.

En ese sentido se destaca el hecho de que dependiendo de la relación que establece el maestro con el niño con n.e.e. será la relación del grupo con el alumno.

Ítem veinte

Permite agresiones físicas o verbales hacia su(s) alumnos con n.e.e.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
3	7 %	1	2 %

En este caso el índice de presencia observado en el grupo de los que asistieron al seminario resulta mayor en relación al grupo de los que no asistieron, al obtener un 7%, respecto a los que no asistieron al seminario donde se encontró un 2%. La diferencia entre ambos es sólo del 5%

Al respecto cabe hacer mención que:

“Cuando hay un marco de aceptación, confianza mutua y respeto, cuando se posibilita el establecimiento de relaciones afectuosas, cuando se contribuye a la

seguridad y a la formación de una autoimagen ajustada y positiva en los alumnos, nos encontramos ante un ámbito que posibilita una interacción educativa eficaz” (SEP Y DGEP, 1994).

Ítem veintiuno

Los niños con n.e.e. participan con el resto de sus compañeros.

Salazar (2001) considera que el docente no debe preocuparse por incluir trabajos de grupo en los que por muy alto que sea el nivel cognitivo, el alumno integrado podrá participar desde la perspectiva de sus propias posibilidades (coloreando, pegando, copiando un título o un texto pequeño). De esta manera, su trabajo también será valorado por sus compañeros y se sembrará en él, confianza, seguridad y deseo de continuar aprendiendo.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
19	45 %	22	52 %

Encontramos en el primer grupo un índice de presencia del 45% y en el grupo de los que no asistieron al seminario un 52%. En este caso cabe mencionar que el porcentaje del grupo que no asistió al seminario es más alto en relación al grupo que si lo hizo. La diferencia entre ambos es de 7 puntos porcentuales.

Ítem veintidós

Elogia los trabajos realizados por su(s) alumnos con n.e.e.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
11	26 %	8	19 %

Como se observa el índice de presencia en ambos grupos es muy bajo. Encontramos en el grupo de los que asistieron un 26% mientras que en el grupo de los que no asistieron un 19%. La diferencia porcentual corresponde a 7 puntos solamente.

Ítem veintitrés

El alumno(s) con n.e.e. manifiesta disposición en la realización de las actividades programadas.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
19	45 %	24	57 %

En este caso cabe hacer mención que resulta favorablemente más alto el porcentaje del grupo de docentes que no asistieron al seminario con un 57% respecto de los que asistieron con un 45%. La diferencia entre ambos grupos es del 12%.

Ver anexo 6 para observar los resultados encontrados (docentes que asistieron al seminario de integración educativa y los que no asistieron) en los ítems 20 al 23 correspondientes a la dimensión relaciones M-A; A-A.

A continuación se presenta la tabla general del índice de presencia observada en cada uno de los ítems, tanto en el grupo de docentes que asistieron al seminario de actualización de Integración Educativa, como de los docentes que no lo hicieron.

DIMENSIÓN	No.	ASISTIERON		NO ASISTIERON	
		FA	FR	FA	FR
M E T O D O L O G Í A	1	18	43 %	18	43 %
	2	27	64 %	34	81 %
	3	22	52 %	20	48 %
	4	21	50 %	20	48 %
	5	24	57 %	29	69 %
	6	14	33 %	3	7 %
	7	29	69 %	33	79 %
	8	24	57 %	30	71 %
	9	32	76 %	33	79 %
	10	18	43 %	19	45 %
	11	14	33 %	15	36 %
	12	18	43 %	13	31 %
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	13	31	74 %	37	88 %
	14	10	24 %	6	14 %
	15	27	64 %	28	67 %
RECURSOS DIDÁCTICOS	16	5	12 %	2	5 %
	17	6	14 %	4	10 %
	18	27	64 %	32	76 %
	19	28	67 %	34	81 %
RELACIONES Maestro-Alumno Alumno-Alumno	20	3	7 %	1	2 %
	21	19	45 %	22	52 %
	22	11	26 %	8	19 %
	23	19	45 %	24	57 %
ÍNDICE DE PRESENCIA GENERAL		447	46 %	465	48 %

Análisis por dimensiones

Se presentan también los resultados obtenidos en las cuatro dimensiones: metodología, organización de la clase, recursos didácticos y relaciones maestro-alumno; alumno-alumno.

1. METODOLOGÍA

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
261	52 %	267	53 %

Los resultados encontrados en el grupo de los que asistieron corresponde a un índice de presencia del 52%. Mientras que en el grupo de los que no asistieron al seminario fue del 53%.

Siendo la diferencia porcentual entre ambos grupos solamente del 1%.

2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
68	54 %	71	56 %

Los resultados encontrados en el primer grupo corresponde a un 54% el índice de presencia. En tanto en el grupo de los que no asistieron el índice fue de un 56%.

Como se puede observar la distancia entre uno y otro es solamente del 2%.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
66	39 %	72	43 %

En el grupo de los que asistieron se encontró un índice de presencia del 39%. Mientras que en el segundo grupo el índice fue del 43%.

En este caso la diferencia es del 4%.

4. RELACIONES: M-A; A-A.

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
52	31 %	55	33 %

En este caso encontramos en el grupo de los que asistieron una presencia del 31% y en el segundo grupo un 33%.

Lo que da como resultado un 2% de diferencia entre ambos grupos.

Ver anexo 7 para observar los resultados encontrados (docentes que asistieron al seminario de integración educativa y los que no lo hicieron) en cada una de las dimensiones de estudio.

En términos generales los resultados encontrados son:

ASISTIERON		NO ASISTIERON	
447	46 %	465	48 %

En el grupo de los que asistieron se encontró un índice de presencia del 46%, mientras que en el grupo de los que no, se observa un 48%.

De manera global la diferencia porcentual entre ambos grupos es solamente del 2%.

Ver los anexos 8 y 9 para observar las gráficas correspondientes.

Análisis de Relaciones Intergrupos.

Relaciones encontradas entre el grupo de los que asistieron al seminario de integración educativa y el grupo que no asistió en cada una de las dimensiones de la variable: intervención pedagógica.

METODOLOGÍA

No.	ASISTIERON		NO ASISTIERON	
	FA	FR	FA	FR
1	18	43 %	18	43 %
2	27	64 %	34	81 %
3	22	52 %	20	48 %
4	21	50 %	20	48 %
5	24	57 %	29	69 %
6	14	33 %	3	7 %
7	29	69 %	33	79 %
8	24	57 %	30	71 %
9	32	76 %	33	79 %
10	18	43 %	19	45 %
11	14	33 %	15	36 %
12	18	43 %	13	31 %
ÍNDICE DE PRESENCIA	261	52 %	267	53%

En cuanto a metodología la conducta con más bajo índice de presencia en ambos grupos se encontró en el ítem 6 el cual se refiere a si los docentes solicitan la ayuda de otro alumno para que apoye al niño(s) con n.e.e. en el desarrollo de las actividades.

Se puede observar un 33% en el grupo de los que sí asistieron; mientras que, en el grupo de los que no, se obtiene sólo un 7%.

Lo que nos permite decir que son muy pocos los docentes que utilizan dicha estrategia como alternativa para brindar ayuda a su(s) alumnos con n.e.e.

El índice de presencia más alto en relación al grupo de los que sí asistieron respecto de los que no se observa en el ítem 9 que corresponde a si el docente interroga a sus alumnos.

El primer grupo alcanza un 76% y el segundo un 79%. Lo que nos permite decir que en ambos grupos existe una tendencia significativa al uso de esta estrategia que consiste básicamente en “preguntas y respuestas” en este caso del docente hacia el alumno.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

No.	ASISTIERON		NO ASISTIERON	
	FA	FR	FA	FR
13	31	74 %	37	88 %
14	10	24 %	6	14 %
15	27	64 %	28	67 %
ÍNDICE DE PRESENCIA	68	54 %	71	56 %

En cuanto a la organización de la clase el índice de presencia más bajo en ambos grupos se observa en el ítem 14 que se refiere a si el docente organiza el trabajo por equipos. En el grupo de los que si asistieron al seminario de actualización se presenta en un 24%. En tanto que en el grupo de los docentes que no asistieron esta forma de organización se presenta en un 14%.

Por otro lado el índice de presencia más alto en ambos grupos se observa en el ítem 13 que se refiere a si el docente organiza el trabajo escolar de manera individual. El grupo de los que si alcanza un 74% y los que no un 88%.

Lo que nos permite decir que hay coincidencias más que diferencias en ambos grupos. Esto es, los docentes que asistieron y los que no participaron en el seminario de Integración Educativa optan por organizar el trabajo escolar de manera individual y en muy pocas ocasiones en equipo cuando llega a pasar.

RECURSOS DIDÁCTICOS

No.	ASISTIERON		NO ASISTIERON	
	FA	FR	FA	FR
16	5	12 %	2	5 %
17	6	14 %	4	10 %
18	27	64 %	32	76 %
19	28	67 %	34	81 %
ÍNDICE DE PRESENCIA	66	39 %	72	43 %

En cuanto a Recursos Didácticos se observan también coincidencias significativas en ambos grupos.

En relación al índice de presencia más bajo podemos observar que los porcentajes menores en ambos grupos se presentan en los ítems 16 y 17 los cuales se refieren a si el docente utiliza láminas ilustrativas o en su caso hace uso de material concreto, respectivamente.

Mientras que los índices de presencia más altos se observan tanto en el ítem 18 que se refiere al uso del libro de texto como recurso principal como en el ítem 19 que se refiere al uso del pizarrón como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior nos permite decir que tanto en el grupo de docentes que asistieron al seminario de actualización y los que no lo hicieron el pizarrón y el libro de texto son los recursos didácticos más utilizados en el aula.

RELACIONES M-A ; A-A

No.	ASISTIERON		NO ASISTIERON	
	FA	FR	FA	FR
20	3	7%	1	2 %
21	19	45 %	22	52 %
22	11	26 %	8	19 %
23	19	45 %	24	57 %
ÍNDICE DE PRESENCIA	52	31 %	55	33 %

En cuanto a las relaciones maestro-alumno; alumno-alumno el índice de presencia más bajo lo encontramos en ambos grupos en el ítem 20 que se refiere

a si el docente permite agresiones físicas o verbales hacia el o los alumnos con n.e.e.

En el primer grupo, cabe mencionar que es mayor el porcentaje encontrado en relación al grupo de los que no asistieron aún cuando se considere bajo un 7% cuando en el segundo grupo se observa un 2%.

En tanto el índice de presencia más alto lo encontramos en el ítem 23 referido en este caso a si el o los alumno(s) con n.e.e. manifiestan disposición en la realización de las actividades programadas. El porcentaje alcanzado en el primer grupo no alcanza la mitad en el total de conductas observadas al encontrarse un 45%. Mientras que en el grupo de los que no asistieron aumenta el porcentaje a un 57%.

Lo que permite decir, una vez más que hay más coincidencias que diferencias entre ambos grupos y en este caso en particular que las conductas observadas en el grupo de los que no asistieron al seminario resultan mas adecuadas en relación a la intervención del docente que atiende alumnos con n.e.e.

Análisis de Perfil

Características más sobresalientes de la Intervención Pedagógica del Docente que atiende niños con n.e.e. después de asistir al Seminario de Integración Educativa.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones de la variable Intervención Pedagógica, se detalla a continuación, los rasgos más sobresalientes en cada una de ellas.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los índices de presencia más altos (50% o más) en las conductas observadas, se encontró en el grupo de los que participaron en el seminario, que los docentes privilegian los conocimientos declarativos (contenidos conceptuales) en sus alumnos, considerando en segundo término los referentes a los procedimientos (contenidos procedimentales) y en menor medida los que se relacionan con las actitudes (contenidos actitudinales).

En el desarrollo de las actividades escolares, uno de los aspectos tomados en cuenta por parte de los docentes fue el hecho de permitir que el alumno con n.e.e. participara al igual que el resto de sus compañeros.

Las estrategias de enseñanza más utilizadas por parte de los docentes de este grupo, fueron: interrogar a sus alumnos, dar instrucciones orales o por escrito y explicar la clase.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Al abordar los contenidos escolares, los docentes, se inclinaron en mayor medida, por una organización del trabajo escolar en un plano individual, seguido por el trabajo grupal.

RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS

Los recursos didácticos más usados por los docentes, fueron sin lugar a duda, el libro de texto y el pizarrón, al ser los medios de los que se valieron para hacer interactuar a sus alumnos con los contenidos.

RELACIÓN M-A; A-A

En esta dimensión no se pudo tomar en cuenta los rasgos más sobresalientes, ya que el índice de presencia, no llegó al 50% en ninguno de los ítem que conforman esta dimensión. Por lo que se considera, que los resultados no ofrecen características significativas en este aspecto.

Características más sobresalientes de la Intervención Pedagógica del docente que atiende niños con n.e.e. que no asistieron al seminario de Integración Educativa.

De acuerdo a los resultados obtenidos en este grupo, en las diferentes dimensiones de la variable: Intervención Pedagógica, se detalla a continuación, los rasgos más sobresalientes en cada una de ellas.

METODOLOGÍA

En cuanto a la dimensión de metodología, en relación al tipo de conocimiento que se favorece durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente privilegia, al igual que el grupo de los que si participaron en el seminario, el saber decir de sus alumnos a través de los contenidos conceptuales. Quedando en menos del 50% los del tipo procedimental y actitudinal. Por lo que no se considera como sobresaliente.

Las estrategias de enseñanza más usadas coinciden con las de los docentes del grupo ya mencionado, que consistieron en: interrogar a sus alumnos, dar instrucciones orales o por escrito y explicar la clase.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

La organización del trabajo escolar también coincide con el grupo de los que participaron en el seminario, ya que en este caso, los docentes también optaron por desarrollar las actividades a nivel individual y grupal.

RECURSOS DIDÁCTICOS

La característica principal en este aspecto fue el uso indiscutible del libro de texto y pizarrón en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Coincidiendo una vez más, con lo observado en el grupo con el que se está comparando.

RELACIÓN M-A; A-A

A diferencia del grupo de docentes que participaron en el seminario de Integración, resulta interesante, en este caso, encontrar rasgos sobresalientes que favorecen un clima más integrador desde esta dimensión, en función de que los alumnos con n.e.e. se mostraron con más disposición en la realización de las actividades programadas, además de permitirles participar con el resto de sus compañeros.

Análisis de Variación.

Cuadro de comparación de los valores obtenidos en las siguientes medidas: media y desviación estándar, entre el grupo que asistió y el que no lo hizo, para conocer el valor de t y ver si hay una diferencia significativa.

DIMENSIÓN	VARIABILIDAD	ASISTIERON	NO ASISTIERON
METODOLOGIA	$\bar{X} =$	51.66	53.08
	S=	13.54	23
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	$\bar{X} =$	54	56.33
	S=	26.45	38.13
RECURSOS DIDÁCTICOS	$\bar{X} =$	39.25	43
	S=	30.34	41.09
RELACIONES	$\bar{X} =$	30.75	32.50
	S=	18.19	26.41
M-A;-A			

Estadístico t de Students para conocer si existe diferencia entre los maestros que asistieron al Seminario de Integración Educativa y los que no lo hicieron, en las diferentes dimensiones de la Intervención Pedagógica.

Valores de T de la variable Intervención Pedagógica.

DIMENSIÓN	T=	Valor Teórico De T=	Probabilidad de diferencia
METODOLOGÍA	0.184305	1.8125	15.06%
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	0.086965	6.3138	7.18%
RECURSOS DIDÁCTICOS	0.146836	2.9200	11.92%
RELACIONES M-A; A-A	0.109143	2.9200	8.76%
GLOBAL POR DIMENSIONES	0.299984	2.9200	23.58%

De acuerdo a los valores del cuadro, es fácil observar que el valor de t obtenido en cada una de las dimensiones es menor que el valor teórico de t, lo que permite concluir en este caso, que no existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica de los sujetos observados en la presente investigación.

Análisis interno de los valores de t del grupo que asistió al seminario de integración educativa, tomando en consideración cada una de las dimensiones de la variable intervención pedagógica en relación a las otras, para conocer si hay diferencia significativa entre ellas.

	ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	RECURSOS DIDÁCTICOS	RELACIONES M-A; A-A
METODOLOGÍA	T= 0.148447 Prob. de diferencia 11.92%	T= 0.792189 Prob. de diferencia 57.62%	T= 2.112265 Prob. de diferencia 96.66
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE		T= 0.685247 Prob. de diferencia 50.98%	T= 1.308081 Prob. de diferencia 80.98%
RECURSOS DIDÁCTICOS			T= 0.480565 Prob. de diferencia 37.58%

De acuerdo a los valores obtenidos, en este caso sí hay diferencia al interior de las dimensiones.

En la dimensión metodológica, la mayor diferencia se observa entre ésta y la de relación maestro-alumno; alumno-alumno con un 96.66%.

En la dimensión, organización de la clase, la mayor diferencia coincide también con la dimensión de relación maestro-alumno; alumno-alumno con un 80.98%.

Mientras que en la de recursos didácticos sólo hay una diferencia del 37.58%.

Análisis interno de los valores de t del grupo que no asistió al seminario de integración educativa, tomando en consideración cada una de las dimensiones de la variable intervención pedagógica en relación a las otras, para conocer si hay diferencias significativas entre ellas.

	ORGANIZACIÓN DE LA CLASE	RECURSOS DIDÁCTICOS	RELACIONES M-A; A-A
METODOLOGÍA	T= 0.141342 Prob. de diferencia 11.92%	T= 0.466857 Prob. de diferencia 36.16%	T= 1.392400 Prob. de diferencia 83.84%
ORGANIZACIÓN DE LA CLASE		T= 0.442681 Prob. de diferencia 34.72%	T= 0.928282 Prob. de diferencia 64.76%
RECURSOS DIDÁCTICOS			T= 0.429928 Prob. de diferencia 33.28%

De acuerdo a los valores obtenidos, en este caso también hay diferencia al interior de las dimensiones.

En la dimensión metodológica, la mayor diferencia se observa entre ésta y la de relación maestro-alumno; alumno-alumno con un 83.84%.

En la dimensión, organización de la clase, la mayor diferencia coincide también con la dimensión de relación maestro-alumno; alumno-alumno con un 64.76%.

Mientras que en la de recursos didácticos sólo hay una diferencia del 33.28%.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede señalar que no existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica del docente que participó en el seminario de actualización de Integración Educativa, del que no lo hizo, en la atención de niños con n.e.e.

El análisis realizado en las diferentes dimensiones de estudio: metodología, organización de la clase, recursos didácticos empleados y relación maestro-alumno; alumno-alumno, muestran, al contrario, relaciones o semejanzas en muchos aspectos, lo que permite decir que la formación de los docentes que participaron en el proceso de actualización no aportó diferencias significativas en las formas de actuación del docente integrador.

Los resultados demuestran, por un lado, la escasa influencia del seminario en cuanto al mejoramiento y transformación de la intervención pedagógica del docente integrador en la atención de niños con necesidades educativas especiales; y, por otro, la necesidad de una preparación eficaz que responda al enfoque de la Pedagogía Integradora.

Lo anterior no quiere decir que el seminario no cumpla con los elementos necesarios para una formación en y para la Integración escolar, sin embargo, lo que se observa al interior de cada aula, son todavía muchas dudas por parte del docente de cómo ayudar a los niños con necesidades educativas especiales.

De acuerdo al perfil obtenido del docente integrador que asistió al Seminario de Integración Educativa, resulta poco alentador el hecho de encontrar rasgos que no coinciden con los propósitos de la educación inclusiva que se persigue, al observar que el docente se inclina en mayor medida por favorecer en sus alumnos el saber declarativo, situación que limita, por una parte, la función del docente como transmisor de hechos y fenómenos y, consecuentemente, limita al alumno en la construcción y acceso del conocimiento en todas sus áreas y formas.

Se debe insistir entonces, en que los objetivos y contenidos deben responder a las necesidades de los alumnos, tomándolos como referencia no como componentes de un programa cerrado a cubrir.

Por otra parte, y de acuerdo a lo observado, las estrategias de enseñanza adoptadas por el docente se identifican con las formas tradicionales de enseñar: explicar la clase, dar instrucciones y cuestionar a los alumnos, etc., lo cual permite considerar que las formas de enseñar deben variar y adecuarse, no sólo por la presencia de niños con n.e.e., también por los alumnos regulares.

En ese sentido, se debe insistir que las estrategias metodológicas han de llevarse a la práctica con la suficiente flexibilidad para que no se conviertan en un impedimento para posteriores ajustes o innovaciones.

Otro de los rasgos que habría que considerar es la organización del trabajo escolar, al observar en muchas ocasiones trabajar a los niños de manera individual, o bien, de manera grupal.

Sin dejar de lado esas formas de organización del trabajo escolar, se destaca el hecho de que el aprendizaje cooperativo dentro del aula inclusiva es una de las diversas estrategias que pueden utilizarse.

El posibilitar y animar la participación efectiva a distintos niveles, ayudaría a que los alumnos con y sin n.e.e. desarrollaran diferentes formas de interacción y comunicación, además de poder aprender no sólo del profesor sino también de sus compañeros.

En cuanto a los recursos didácticos empleados, es preocupante el uso casi exclusivo del libro de texto, como el medio más importante para facilitar el acceso de los alumnos a los contenidos escolares.

La forma de presentar los contenidos es tan importante como el contenido mismo, si se parte del hecho de que los recursos didácticos son los medios a través de los cuales se pretende poner en contacto al alumno con la realidad que nos rodea, resulta, pues, importante que el docente busque y utilice los recursos que más ayuden al alumno con y sin n.e.e. a comprender y dar solución a los problemas que se les presenten.

Uno de los aspectos que puede dar respuesta a las necesidades educativas especiales es, precisamente, adecuar los recursos didácticos en función de lo que el alumno requiera para hacer posible la interacción del alumno con los contenidos.

En cuanto a la dimensión que rescata la relación maestro-alumno; alumno-alumno, cabe mencionar que, es la que presenta una menor relación al interior de las dimensiones, ya que se observó una diferencia significativa en los porcentajes

entre esta dimensión respecto de las otras, resultando la mayor diferencia con la dimensión de metodología. Lo anterior, permite decir que las formas de interacción maestro-alumno; alumno-alumno no se relacionan de manera importante con la metodología utilizada por el maestro. Por otra parte, es la dimensión que de manera global, presenta el índice de presencia más bajo tanto en el grupo de docentes que asistió al seminario como en el que no lo hizo, en comparación con las demás dimensiones.

En el contexto de la integración es muy importante y deseable crear un ambiente de respeto, ayuda y tolerancia que permita sobre todo al alumno con n.e.e. lograr una alta autoestima, una autoimagen de aceptación y un sentido de pertenencia al grupo que le motive de manera permanente.

De acuerdo a lo observado en los docentes que asistieron al seminario se debe insistir en todo aquello que ofrezca al alumno con n.e.e. una oportunidad para sentirse útil, querido y respetado por su maestro y compañeros de clase.

Las inercias que hay en las formas de actuación del docente que tienden a la homogeneidad, al conocimiento mecánico, inmediato, de repetición, etc., siguen siendo entre otros factores, limitantes en el proceso hacia una escuela que responda a la diversidad.

Con base a los resultados en cada una de las dimensiones de estudio, se podría decir que para mejorar la intervención pedagógica del docente integrador hay que tomar en cuenta los siguientes aspectos:

En Metodología:

- ❖ Considerar más los conocimientos que poseen los alumnos, para que, a partir de ellos, se siga avanzando en el proceso de construcción de conocimientos.
- ❖ Buscar la interrelación en los contenidos escolares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de tal manera que, no se privilegien los conceptuales.
- ❖ Contemplar la tutoría, como estrategia de ayuda para los alumnos con n.e.e.
- ❖ Poner en práctica formas de enseñanza más creativas y flexibles que respondan más a las necesidades individuales de aprendizaje de todos los alumnos.
- ❖ Tomar en cuenta los trabajos de los alumnos como indicadores valiosos para reforzar, adecuar y/o cambiar algunas situaciones de enseñanza.
- ❖ Estar atentos y aclarar las dudas de sus alumnos y brindar la ayuda necesaria.

En cuanto a la organización de la clase:

- ❖ Considerar más el trabajo en equipo en la planeación y ejecución de las actividades escolares para fomentar la interacción y cooperación de todos los alumnos.

Recursos didácticos empleados:

- ❖ Hacer uso de distintos medios que permitan al alumno interactuar o aproximarse lo más posible a la realidad que representen.

Y por último, con respecto a las relaciones interpersonales:

- ❖ Generar relaciones de aceptación, respeto y ayuda hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- ❖ Tratar a cada miembro con el mismo respeto y valoración.
- ❖ Estimular al niño con n.e.e. en su proceso por aprender, a través del reconocimiento de los logros adquiridos.

Llevar a la práctica los aspectos que se mencionan contribuirá, sin duda, a ofrecer una atención más adecuada de todos los alumnos, no solo de los que tienen necesidades especiales.

Es responsabilidad de todos (maestros regulares, de educación especial, autoridades educativas, padres de familia y alumnos) hacer lo necesario para que los niños que presenten necesidades educativas especiales reciban una atención de acuerdo a esas necesidades.

Poner en práctica el enfoque de la educación inclusiva supone un cambio significativo al interior del aula y de la escuela regular.

Se hace necesario contar con una preparación que ilumine el camino a seguir y asegure que las decisiones y acciones que se emprendan sean coherentes con el enfoque que se desea promover.

El camino es largo y difícil; hay condiciones que es necesario mejorar si no se quiere tener, por parte de muchos profesores y de los propios alumnos, un sentimiento de fracaso.

El reto que plantea la incorporación de los niños con n.e.e. al aula regular trae consigo muchas y variadas interrogantes que habrá que seguir investigando

para lograr mejores resultados en el proceso de integración escolar y, sobre todo, en el desarrollo de los niños con n.e.e.

El presente estudio puede ser un punto de partida para posteriores investigaciones que permitan conocer las causas y consecuencias del bajo impacto que tienen algunos procesos formativos que buscan mejorar las actuaciones de los docentes que atienden niños con n.e.e.

Se sabe de la importancia que tiene la formación de los docentes del aula regular en la atención de los niños con n.e.e. pero falta mucho por conocer acerca de lo que está pasando al interior de las aulas y en el trabajo escolar en la atención de estos niños.

FUENTES DE CONSULTA

- Ainscow, Mel (1994) *Necesidades Especiales en el Aula*. Evaluación de un Proyecto Internacional de la UNESCO para la formación del profesorado. 09/06/02. En <http://campus.usal.es/-inicio/investigacion/jornadas/jornada2/confer/con7.html>.
- Almanzor Flores, Celia (s/f). *Importancia de la capacitación pedagógica del docente*. 24/06/02. En <http://www.gdl.uag.mx/63/a04-02.htm>
- Arnáiz Sánchez, Pilar (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27 (2),25-34.
- Arnáiz Sánchez, Pilar (1999). *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad". 25 aniversario de AEDES, Madrid, España.
- Arnáiz Sánchez, Pilar. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. 27/04/02. En <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu8.htm>.
- Arnáiz Sánchez, Pilar. (2000). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. En <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu12.htm>.
- Ávalos, Beatrice (2003). "La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones". En *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Cuaderno de Discusión 2. México: SEP
- Ballenilla, Fernando (1997) *Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla, España: Díada.
- Bar, Graciela y García Nuri (1999) La formación docente continua un proceso en construcción. *Pedagogía No. 2*. 39-48

- Blanco, Rosa y Cynthia Duk (1995). La integración de los alumnos con necesidades especiales en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. *Perspectivas*, vol. XXV, No. 2. 239-249.
- Candel Gil, Isidoro (1998). *Bases de la Integración: familiar, escolar y social*. 09/06/02. En <http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema1.htm>
- Cobián Sánchez, María, et. al. (1999) Contexto sociocultural y Aprendizaje Significativo. Revista educar. No. 9. 08/10/03. En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consu...9/9mariaco.html
- Coll S, César (1994) *El análisis de la práctica educativa*. Seminario Internacional sobre Tecnología Educativa. México, D. F.
- Coll S, César, et.al (1998) El constructivismo en el aula. España: Graó
- Correa Alzate, Jorge Iván. *La formación de docentes: una estrategia para acceder a una Pedagogía que propicie la Integración*. 23/10/01. En www.pp.terra.com-mx/*luisr/reto/oivan.htm
- Choynowski, Mieczyslaw (1997) *Introducción al Método de Observación*. México: UPN.
- Davini, María Cristina (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.
- Deceano Osorio, Francisco (1999) *La formación de profesores de educación básica en México*. En www.uasnet.mx/cise/sifp/26sep.htm
- Domínguez Castillo, Jesús (1996) La solución de problemas en ciencias sociales. En *La solución de problemas* de Pozo, J. I. , et. al. México: Aula XXI Santillana.
- Evans, Peter (1995) La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias de los países de la OCDE. *Perspectivas*, vol. XXV, No. 2. 219-238.

- Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F.: Paidós.
- Fierro, Cecilia y Pons Susana (1994) *El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros*. México: SEP
- García Gómez, María Soledad (1992). La formación inicial y continua de los maestros en España. *Cero en conducta*. No.29-30. 61-68.
- Gil, Norma (1998) Integración escolar y formación de educadores. *Ensayos y Experiencias* No. 26. 41-47
- Jimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (2000) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Palacio, Margarita, et.al. (1995) *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP
- Ghilardi, Franco (1993). *Crisis y perspectivas de la Profesión Docente*. Barcelona, España:gedisa.
- Greybeck, Daniels et. al. (1998) Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Nueva Época* No. 5. En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta.html.
- Hayman, John L. (1991) *Investigación y Educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Hegarty, S. et. al. (1994) *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid, España: Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto, et. al. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, Francisco (1997) *La formación del profesorado*. Barcelona, España: Paidós.
- Imbernón, Francisco (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.

- Jangira, N. K. (1995) Un nuevo planteamiento de la formación del profesorado. *Perspectivas*, vol. XXV, No. 2. 285-297
- Jerez Jiménez, Cuauhtémoc (1995). El discurso sociológico de la educación especial y la formación de maestros. *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 24. 19-23.
- Jerez Talavera, Humberto (1993). El macromundo de la actualización. *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 16. 4-10.
- López Machin, Ramón (s/f) ¿Qué es la integración escolar? 10/06/02. En www.grupocs.org/col/revista/revista_13_IE.html
- López Melero, Miguel (1996) "De la reforma educativa a la sociedad del s. XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura", en *Lecturas sobre integración escolar y social* de Miguel López Melero y José Francisco Guerrero (comp.), Barcelona, España.
- Lus, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez Olivé, Alba (1999) Políticas para la educación básica con calidad. Formación, actualización y superación profesional del magisterio. En *La Educación Básica ante el Nuevo Milenio*. Memoria Vol. I. México: UPN.
- Material de Apoyo III. Jornadas sobre Integración en Caracas Venezuela (2000) El papel del profesor en el salón. 07/10/03. En www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_135.htm
- Matteola, María Celia (s/f) *Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la Investigación Psicopedagógica*. 08/10/03. En www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h13.htm
- Moreira, Marco Antonio (2000) *Aprendizaje Significativo Crítico*. 08/10/03. En www.if.ufrgs.br/moreira/apsigcritesp.pdf

- Molina, Alicia y Ecurra, Marta (s/f) Definiendo algunos factores significativos en torno al proceso de integración escolar. 07/10/03. En www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_39.html
- Morales, Cusi (2001) Integración Escolar: Factores que favorecen la interacción maestro-alumno, alumno-alumno. 07/10/03. En www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_12.htm#inicio
- Ortiz, Susana (1998) Una escuela abierta a la diversidad. *Ensayos y Experiencias* No. 26. 14-25.
- Palacios Calderón, Fernando (1996) Constructivismo, poderosa herramienta para lograr la comprensión de los educandos. *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 30. 07/10/03. En <http://mx.geocities.com/revped1/entrada.htm>
- Pedro, Francesc y Puig, Irene (1998). Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. España: Paidós.
- Pérez Reynoso, Miguel Ángel (1997) La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica. *Nueva Época* No. 03. En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta.html.
- Salazar, Carmenza (2001) Integración en Primaria y autoestima. 07/10/03. En www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_17.htm#inicio
- Sañudo Guerra, Lya (1997) El papel de la intervención educativa en la transformación de la práctica docente. *Nueva Época* No. 03. En www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/01/01indice.html.
- SEP (1994) *Recursos para el aprendizaje. Fascículo 5*. México: SEP, CONAFE
- SEP y DGEP (1994) *Recursos para el aprendizaje*. México.
- SEP (1997). Documento: *Declaración de la Conferencia Nacional: atención Educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. Huatulco, México.

- SEP (2000). Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España. *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo Uno y Dos: Sensibilización e Integración Educativa: conceptos básicos*. México, D.F.
- SEP (2000). Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España. *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Modulo Tres: Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares*. México, D.F.
- SEP (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de Discusión 1*. México, D.F.
- Sobejano Sobejano, María José (1997). *Formación Permanente del Profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la didáctica de las ciencias sociales*. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Diada, Editora.
- Ubieta Muñuzurri, Eduardo y Mendía Gallardo Rafael (1999). *Del aula ordinaria al aula de apoyo. Un viaje de ida y vuelta. Cuadernos de Pedagogía, No. 282*. 45-48.
- UNESCO 1994 “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”. En *De la integración escolar a la escuela integradora* de María Angélica Lus, 1995. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Unidad Ejecutora Chillan (s/f) *Criterios a tener en cuenta en la elaboración y puesta en práctica de los Proyectos de Trabajo Colaborativo*. 08/10/03. En http://discovery.chillan.plaza.cl_uape/activid...ios_a_tener.htm
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile.

Villegas-Reimers, Eleonora (2003) "Formación docente en Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas" en *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*. Cuadernos de discusión 2. México: SEP

Zabalza, Miguel A. (1989) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

METODOLOGÍA

- 1.- Indaga los conocimientos previos de los alumnos. -----
- 2.- Aborda contenidos conceptuales -----
- 3.- Aborda contenidos procedimentales -----
- 4.- Aborda contenidos actitudinales -----
- 5.- Hace que el alumno(s) con n.e.e. participe al igual que el resto de sus compañeros. -----
- 6.- Solicita la ayuda o cooperación de otros compañeros en el desarrollo de las actividades -----
planeadas para los alumnos con n.e.e.
- 7.- Da instrucciones orales o por escrito a su(s) alumnos con n.e.e. -----
- 8.- Explica la clase a sus alumnos -----
- 9.- Interroga a sus alumnos. -----
- 10.- Aclara las dudas de sus alumnos -----
- 11.- Revisa las tareas o actividades asignadas a su(s) alumnos con n.e.e. -----
- 12.- Brinda la ayuda necesaria a su(s) alumnos con n.e.e. -----

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

13.- Organiza el trabajo de manera individual -----

14.- Organiza el trabajo por equipos -----

15.- Organiza el trabajo de manera grupal -----

RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS

16.- Utiliza láminas ilustrativas -----

17.- Usa material concreto -----

18.- Usa el libro de texto como recurso principal -----

19.- Usa el pizarrón -----

RELACIÓN M-A, A-A

20.- Permite agresiones físicas o verbales hacia los alumnos con n.e.e. -----

21.- Los niños con n.e.e. participan con el resto de sus compañeros. -----

22.- Elogia los trabajos realizados por su(s) alumnos con n.e.e. -----

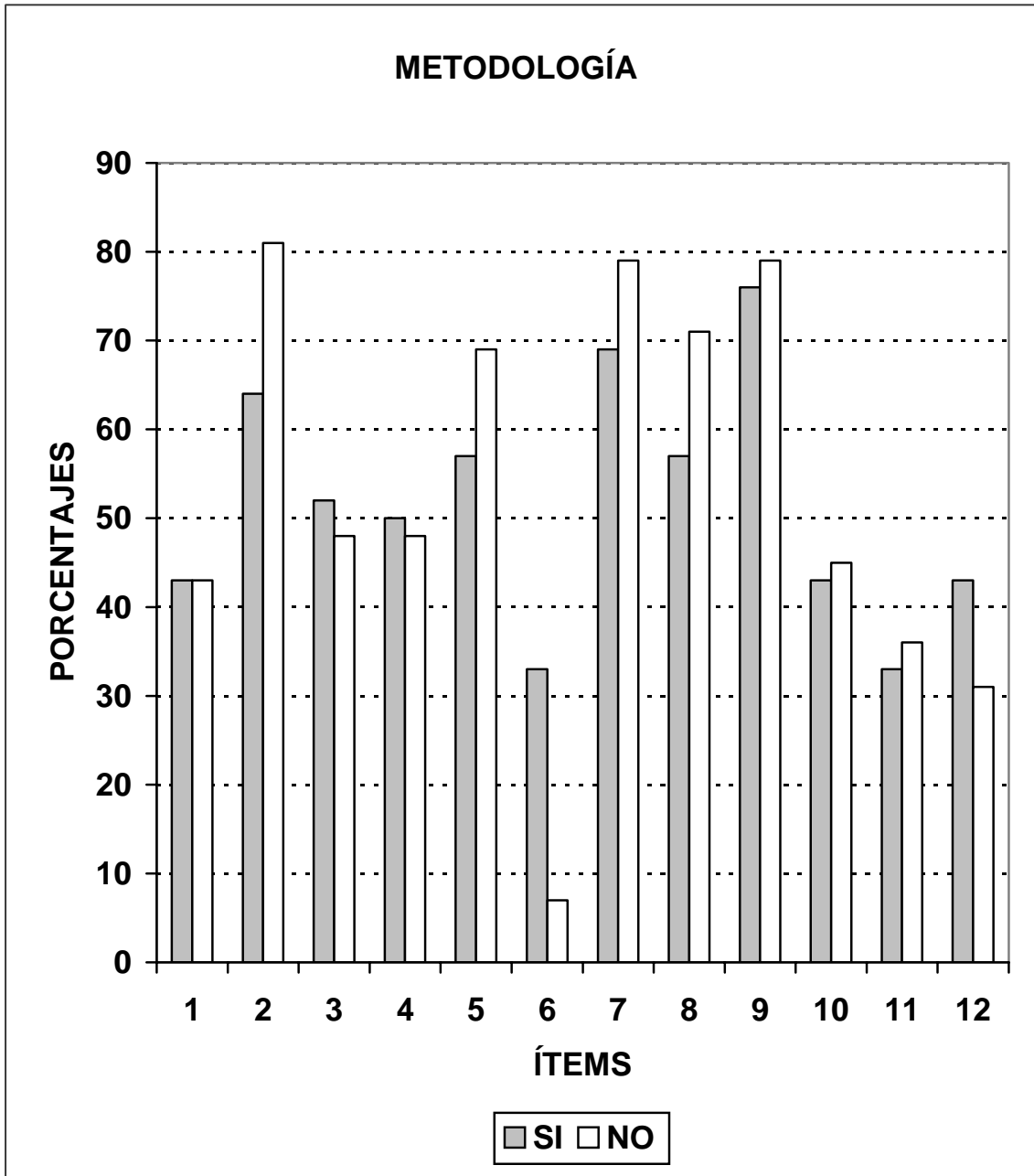
23.- El alumno(a) con n.e.e. manifiesta disposición en la realización de las actividades programadas. -----

ANEXO 2

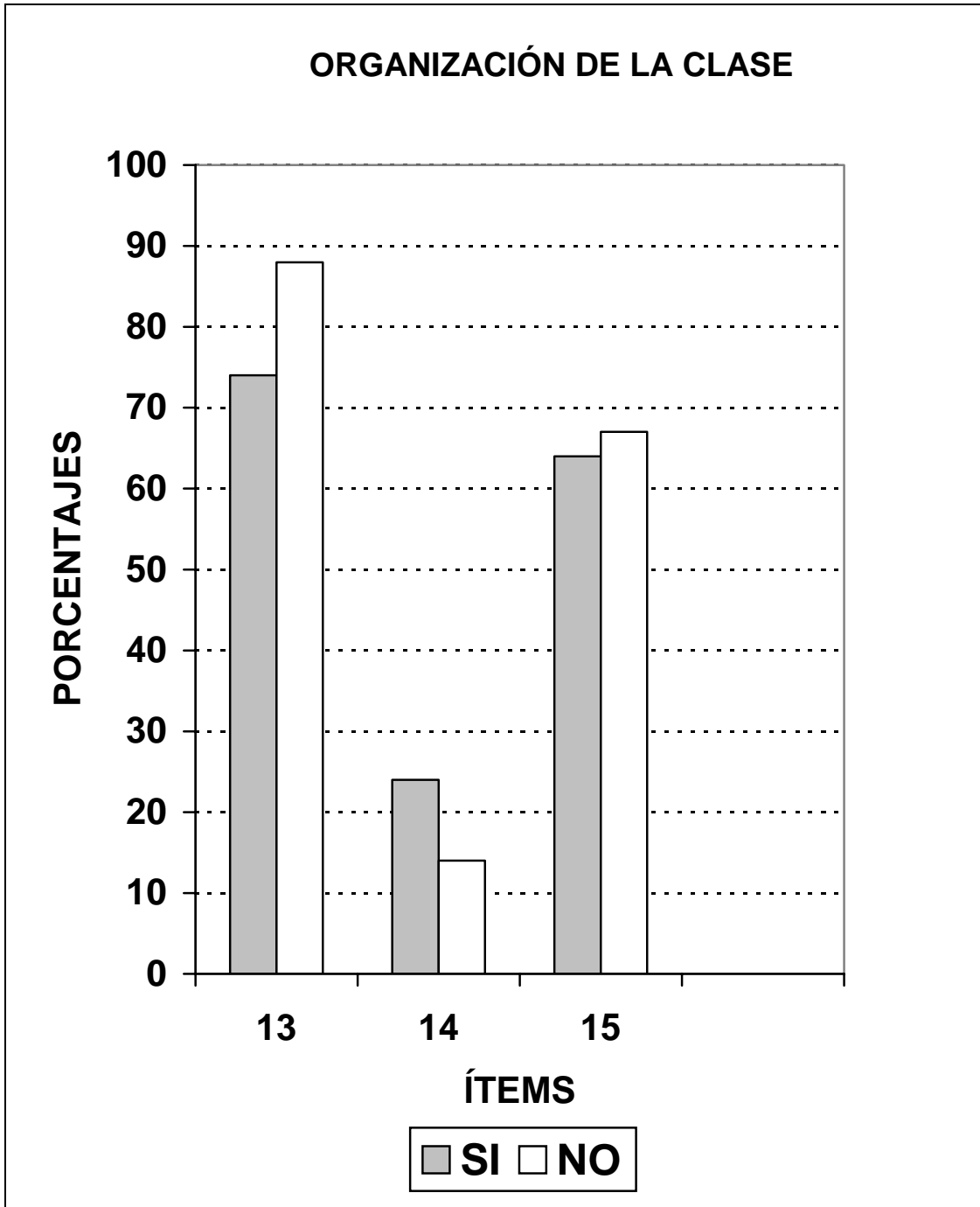
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

VARIABLE	INDICADORES	ÍTEMS
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	Metodología	1.- Indaga los conocimientos previos de los alumnos. 2.- Aborda contenidos conceptuales. 3.- Aborda contenidos procedimentales. 4.- Aborda contenidos actitudinales. 5.- Hace que el alumno con n.e.e. participe al igual que el resto de sus compañeros. 6.- Solicita la ayuda o cooperación de otros compañeros en el desarrollo de las actividades planeadas para los alumnos con n.e.e. 7.- Da instrucciones orales o por escrito a su(s) alumnos con n.e.e. 8.- Explica la clase a sus alumnos. 9.- Interroga a sus alumnos. 10.- Aclara las dudas de sus alumnos 11.- Revisa las tareas o actividades asignadas a su(s) alumnos con n.e.e. 12.- Brinda la ayuda necesaria a su(s) alumnos con n.e.e.
	Organización de la clase	13.- Organiza el trabajo de manera individual. 14.- Organiza el trabajo por equipos. 15.- Organiza el trabajo de manera grupal
	Recursos didácticos empleados	16.- Utiliza láminas ilustrativas. 17.- Usa material concreto. 18.- Usa el libro de texto como recursos principal. 19.- Usa el pizarrón
	Relación maestro-alumno alumno-alumno	20.- Permite agresiones físicas o verbales hacia los alumnos con n.e.e. 21.- Los niños con n.e.e. participan con el resto de sus compañeros. 22.- Elogia los trabajos realizados por su(s) alumnos con n.e.e. 23.- El alumno con n.e.e. manifiesta disposición en la realización de las actividades programadas.

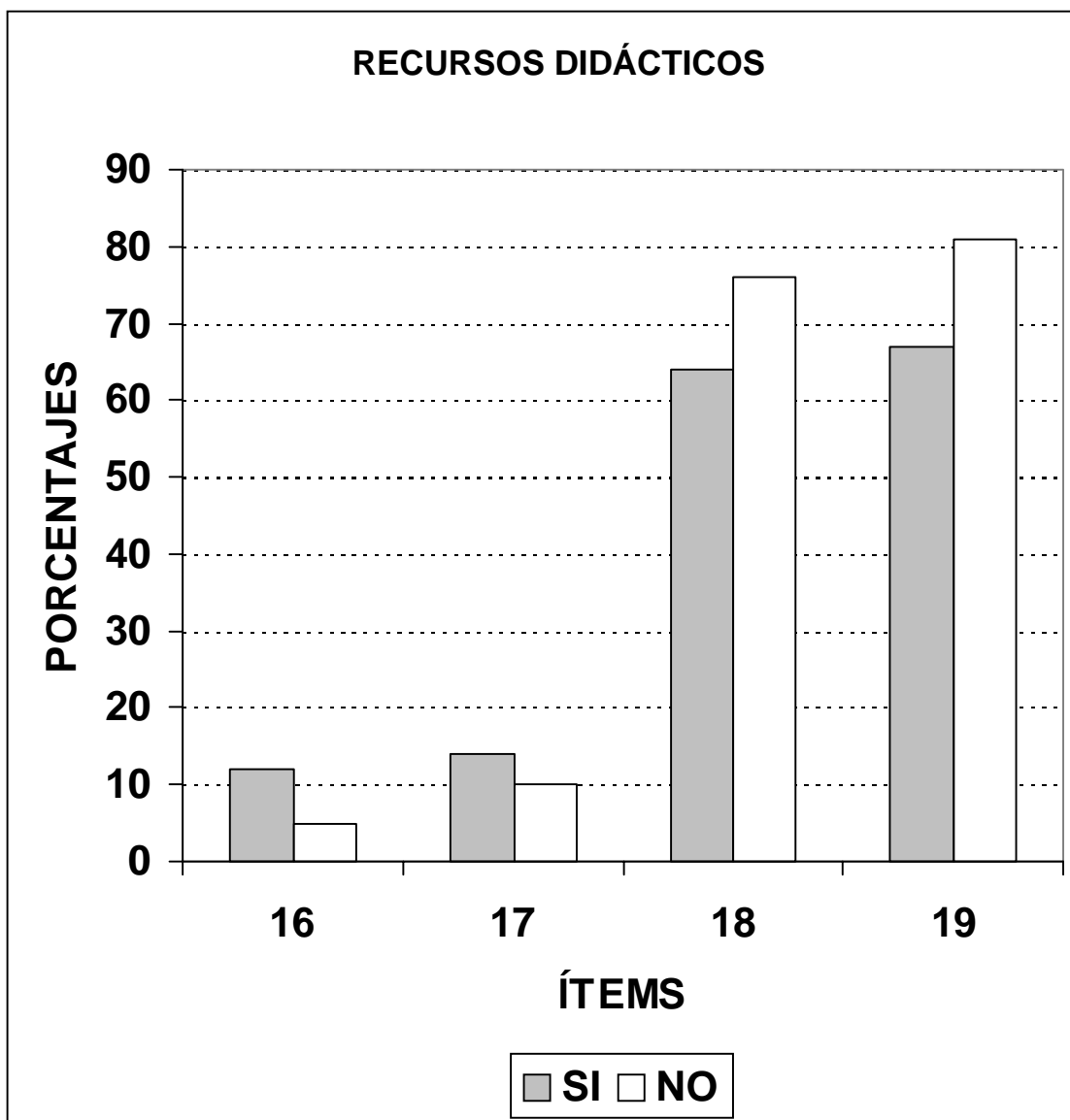
ANEXO 3



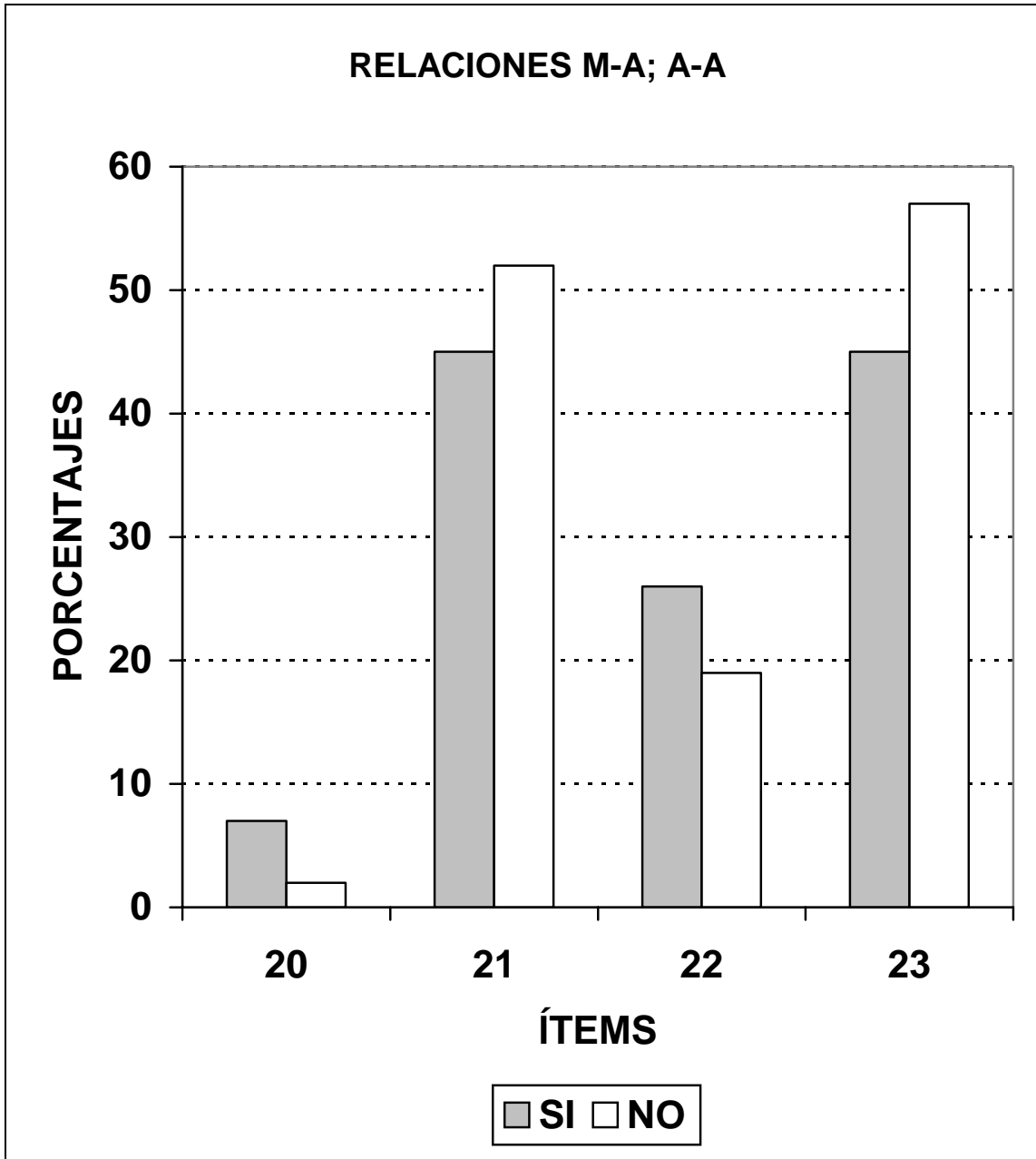
ANEXO 4



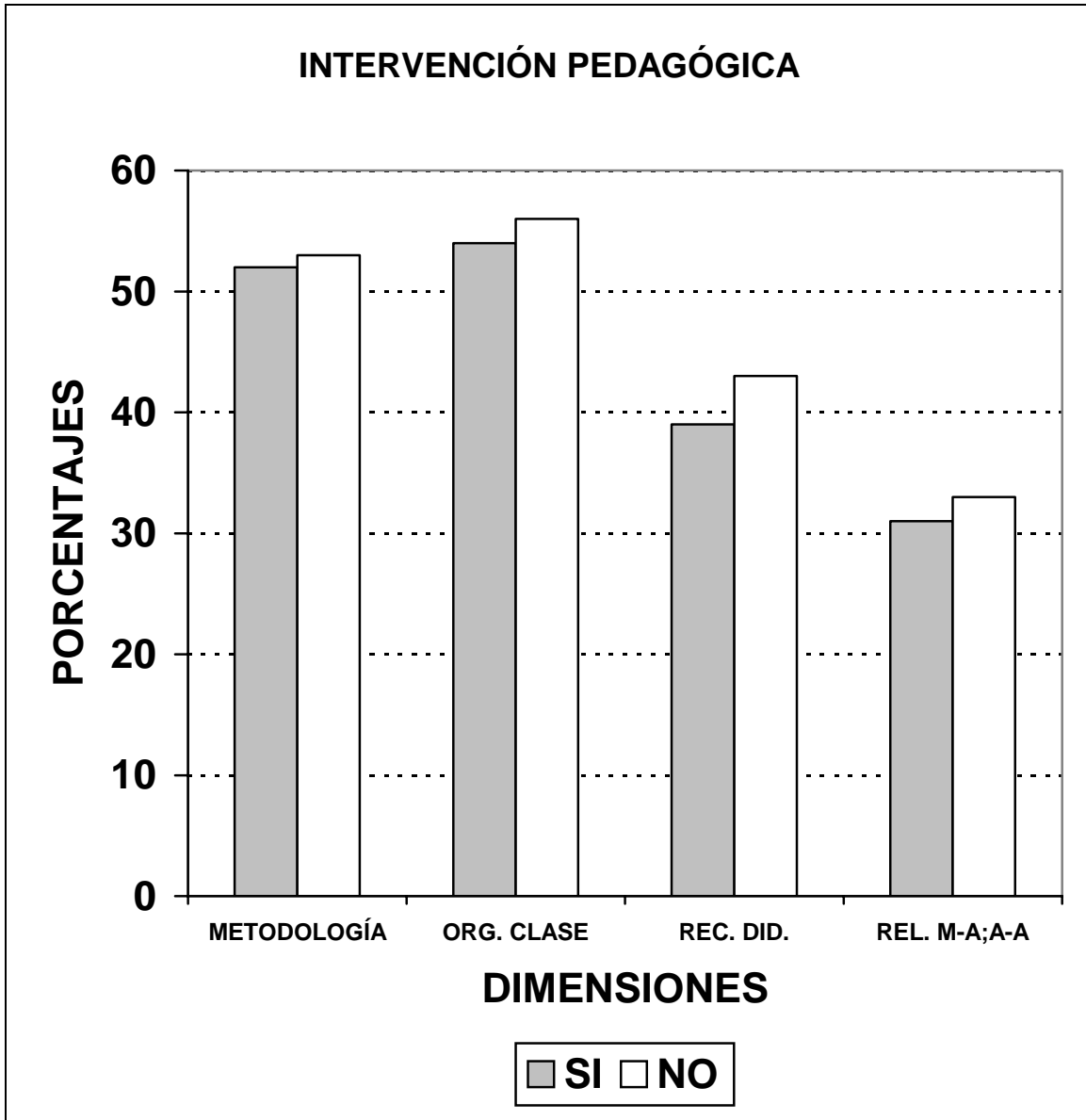
ANEXO 5



ANEXO 6



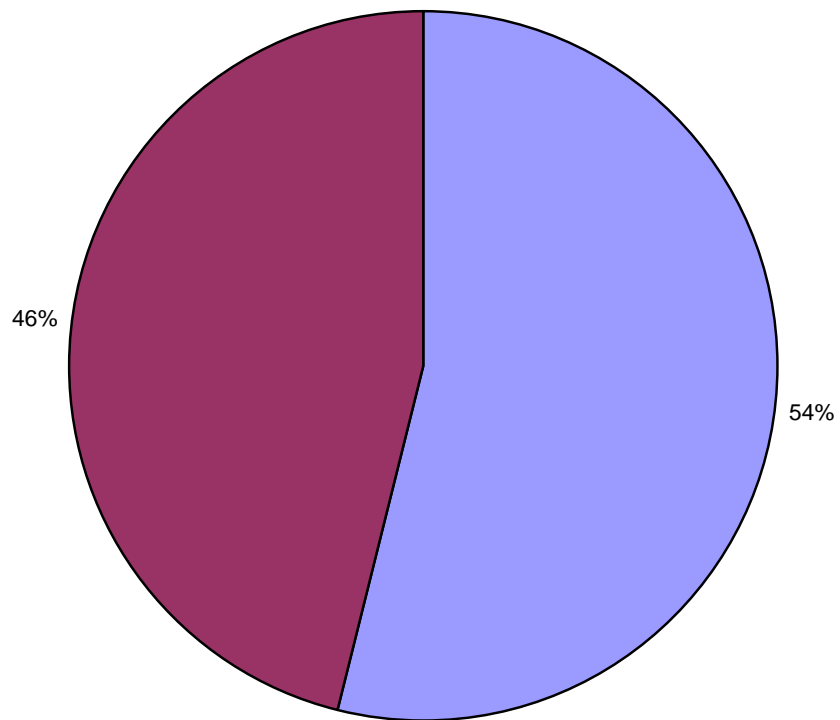
ANEXO 7



ANEXO 8

VARIABLE: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

DOCENTES QUE ASISTIERON AL SEMINARIO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

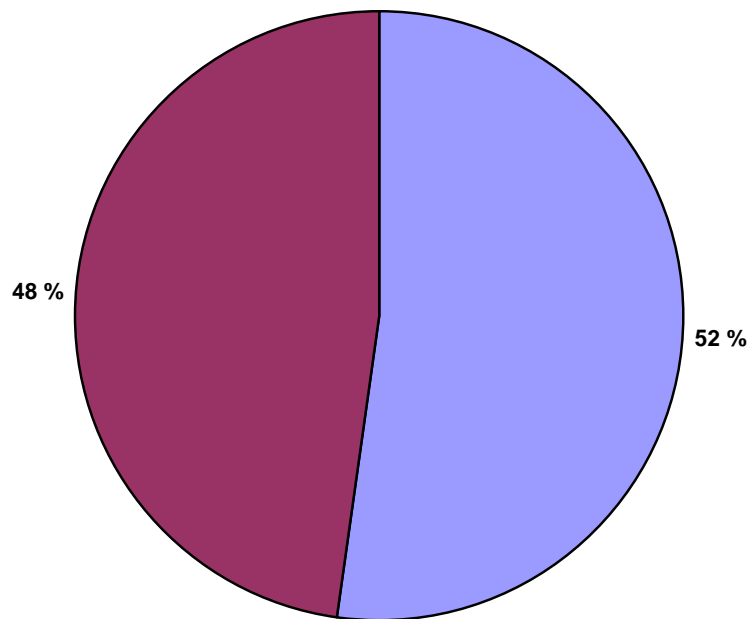


■ AUSENCIA ■ PRESENCIA

ANEXO 9

VARIABLE: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

DOCENTES QUE NO ASISTIERON AL SEMINARIO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA



■ AUSENCIA ■ PRESENCIA