

SISTEMA UNIVERSITARIO ANA G. MÉNDEZ
UNIVERSIDAD METROPOLITANA, RECINTO DE BAYAMÓN
PROGRAMA GRADUADO, ESCUELA DE EDUCACIÓN
BAYAMÓN, PUERTO RICO

RELACIÓN ENTRE LA PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL MAESTRO DE
EDUCACIÓN FÍSICA REGULAR Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
IMPEDIMENTO EN EL SALÓN DE CLASE REGULAR

FELÍCITA CHÉVERE BÁEZ

MAYO DE 2010

DEDICATORIA

Dedicó este trabajo de investigación, primeramente a mis progenitores: el Sr. Pascual Chévere Pacheco y a la Sra. Carmen Delia Báez Serrano que me sirvieron de ejemplo con su espíritu de lucha.

A mi esposo: Sr. Simón Mejías Guerrero, a mis hijos: Sebastián Enrique Mejías Chévere y Kamila Marie Mejías Chévere que son mis tesoros y los que me inspiran día a día para continuar superándome como ser humano, esposa y madre.

A mis hermanos: Sr. Ramón Gabriel Chévere Báez y Sr. Roberto Chévere Báez que me han servido de apoyo durante mis años de estudios, colaborando al máximo.

A mis suegros: Sr. Simón Mejías Rodríguez y la Sra. Ángela Guerrero Cardona por educar a mi esposo como hombre de bien y para que fuera un complemento positivo como pareja.

Sin la colaboración de mi familia no hubiera logrado el éxito obtenido en mis estudios, ni a través de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios por darme la oportunidad de llegar hasta aquí. A mis padres por siempre estar conmigo en todo momento, a mi esposo, hijos, hermanos, suegros y demás familiares por todo su apoyo.

Agradezco y pido a Dios muchas bendiciones para mis amigos del grupo eclesiástico: *Despertar a la Vida*, a mi tía, la Sra. Gladys Báez Serrano y a los compañeros de trabajo en la Escuela Tomás “Maso” Rivera que de alguna forma han colaborando para el logro de mis metas.

Un agradecimiento especial para la Profesora María Villeneuve Román, quien con su experiencia, inteligencia y dedicación ha logrado el propósito mayor esta su profesión como maestra; cultivar seres humanos que ayuden al mejor desarrollo de la sociedad.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
CERTIFICACIÓN DE TESINA.	ii
DEDICATORIA.	iii
AGRADECIMIENTOS.	iv
RESUMEN.	vii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	
Antecedentes.	1
Planteamiento del problema.	5
Justificación.	7
Preguntas de investigación.	7
Marco conceptual.	8
Definiciones de términos y variables	11
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
Estudios realizados en Puerto Rico	15
CAPÍTULO III: MÉTODO	
Introducción.	23
Diseño de investigación.	23
Descripción de la población.	24
Descripción del instrumento.	24
Procedimiento.	24
Análisis cualitativo.	25
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
Introducción.	26

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Análisis descriptivo de las preguntas de investigación.	26
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	
Introducción.	41
Análisis crítico por cada pregunta de investigación.	41
REFERENCIAS.	56

RESUMEN

Esta investigación estuvo dirigida al análisis de la relación entre la preparación académica, experiencia de trabajo y género del maestro de educación física regular en la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular mediante la revisión de diferentes investigaciones realizadas en Puerto Rico durante los últimos 15 años (1994-2009). El mismo se fundamenta en la revisión cognoscitiva constructivista desarrollada por Piaget (1985). En el desarrollo del estudio se aplicó el diseño analítico de acuerdo con McMillian y Schumacher (2005) para llevar a cabo investigaciones educativas. A estos efectos, se procedió a la búsqueda documental que incluyó el análisis de 10 estudios previamente realizados en Puerto Rico entre los años 1994 al 2009.

Los resultados del análisis evidenciaron que en seis de los diez estudios analizados las actitudes de la mayoría de los maestros/as de educación física es que no están de acuerdo con la inclusión de niños/as con impedimentos en el salón de clase regular. También se encontró que en cuatro de los diez estudios los maestros/as de educación física demostraron actitudes más positivas y de aceptación para la inclusión de niños/as con impedimentos en el salón de clase regular. A su vez, los estudios demostraron que una mayoría de los maestros/as de educación física no contaba con la preparación académica para atender al niño/a con impedimento. Sólo una minoría de los maestros/as indicó estar capacitados para atender a estos niños/as en el proceso de inclusión.

Por otra parte, se evidenció que los maestros/as de educación física concurren en las dificultades que enfrentan en el salón de clase regular en términos de facilidades físicas, materiales y equipos para atender a los estudiantes con impedimento

independientemente que estén de acuerdo o no con el proceso de inclusión. Tampoco se encontraron diferencias por género, ni experiencia de trabajo docente en cuanto a las actitudes hacia la inclusión; prevaleciendo en la mayoría no sentirse capacitados para atender al estudiante con impedimento.

Entre las recomendaciones ofrecidas en este estudio se propuso el promover y desarrollar adiestramientos para los maestros/as de educación física del salón de clase regular. Los temas sugeridos refieren al proceso de inclusión , aspectos legales, estrategias educativas a utilizar con niños/as con impedimentos entre otros de interés.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

En años anteriores, las autoridades educativas en el Departamento de Educación de Puerto Rico (1994) se interesaron en utilizar estrategias educativas que permitieron la integración de estudiantes en el salón de clase regular debido al aumento de alumnos con problemas de aprendizaje y otros impedimentos. Esta gestión es conocida en la actualidad como inclusión. Sin embargo, de acuerdo con Vélez Medina (1996) y Betancourt (2004) la inclusión ha tenido una serie de obstáculos en su implantación. A estos efectos, el maestro/as del salón de clase regular se ha resistido a este proceso porque siente que no está capacitado por no tener la preparación que se requiere para atender a estudiantes con problemas de aprendizajes o con impedimentos. Indicaron los autores que los maestros/as han expresado que para poder realizar la tarea de inclusión necesitan, entre otras cosas, una preparación adecuada que incluya cursos de educación especial.

Expresó Vélez Medina (1996) que la inclusión es una filosofía humanista que promueve el proceso de aceptación. La misma se refiere a que los estudiantes de educación especial, con todo tipo de impedimento, asistan a las mismas escuelas y salón de clase regular que los demás alumnos/as de la comunidad. De ésta forma, estos estudiantes pasarían a formar parte integral de toda la comunidad en la escuela, compartiendo las actividades educativas con alumnos de su misma edad cronológica. No obstante, el maestro/a deberá preparar objetivos académicos individualizados para proveer el apoyo necesario que este estudiante necesite de modo que pueda aprender adecuadamente. Este proceso requiere que el maestro/a regular sea el responsable de

todo el desarrollo y aprovechamiento del estudiante. Por cuanto, requiere de la integración académica y emocional en un ambiente menos restrictivo (Vélez Medina, 1996). De acuerdo con Morales (1997) el niño/a o joven con limitaciones está llamado a vivir en el mundo regular e integrarse y compartir en la corriente regular del salón de clase según sus capacidades para luego unirse y participar del mundo del trabajo en la sociedad en que se encuentra.

Indicó Morales (1997) que en la mayoría de los aspectos (académico, físico, social y emocional) ese niño/a o joven especial es una persona normal que necesita de la experiencia escolar para lograr una vida productiva, adaptado al mundo en que le ha tocado vivir. Por consiguiente, señaló que al recibir un estudiante con necesidades especiales o con impedimento en el salón de clase regular, el maestro/a requiere conocer formas específicas de cómo ayudarlo. Algunas de éstas formas están relacionadas con su funcionamiento escolar del día a día. Otras, atañen al proceso de desempeño del estudiante. Tales aspectos son lo que preocupan al maestro/a que, en su deseo de colaborar, reconoce la importancia de una evaluación justa y apropiada. Sin embargo, consideró el autor que, a pesar de todas estas preocupaciones, el aspecto más importante a ser considerado al atender niños/as especiales en los salones de clase regular es la aceptación y el afecto que éstos reciban.

Actualmente, las autoridades educativas en las instituciones de educación han promovido que todo maestro/a esté preparado para ofrecer los servicios educativos de acuerdo con las características y necesidades educativas de cada estudiante (Vélez Medina, 1996). De modo que, al igual que el maestro/a del salón de clase regular los maestros/as de educación física regular, en específico, están obligados a recibir en su salón de clase a todos los estudiantes con impedimento o necesidades especiales

contrario a lo establecido en años anteriores en los cuales sólo atendían a estudiantes con algunos impedimentos leves; mientras que los maestros/as de educación física adaptada se encargaban de atender a los estudiantes que tuvieran condiciones especiales más severas.

Cabe destacar que el derecho a la educación para todos los niños/as tiene sus raíces en la decisión de la Suprema Corte en un caso de segregación, *Brown Vs. Borrad of Education en 1954*. A la luz de este caso, el Presidente de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos manifestó que la segregación de los estudiantes por razones de raza, religión, origen, ética, género o condición física o mental causa daño en los sentimientos y las mentes de los niños/as de tal magnitud que probablemente nunca se supera. El caso *Brown Vs. Borrad of Education* estableció un precedente legal que provocó que los padres/madres, profesionales y personas dedicadas a luchar por los derechos de los niños/as con impedimento o necesidades especiales lo utilizaran para sustentar sus argumentos fundamentándose en la premisa de que la discriminación por discapacidad era ilegal (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).

Durante los años 70 surgieron otros casos muy notables que propiciaron la expansión de los derechos para los niños/as con impedimentos. La lucha a favor de estos niños/as con impedimentos o necesidades especiales promovió que el Presidente Gerald Ford, el 19 de noviembre de 1975 firmase la ley conocida como *Ley Federal 94-142 Acta para la Educación de todos los Niños/as Impedidos*. La misma se convirtió en la primera ley obligatoria para proveer de educación especial a esta población. Hasta la aprobación de la Ley 94-142, los niños/as con impedimentos no tenían derechos específicos para su educación.

La Ley 94-142 ha garantizado, desde entonces, el derecho a educación a todos los niños/as con impedimento o necesidades especiales de 3 a 21 años de edad y proporcionó el derecho a los padres/madres de participar en los programas educativos de sus hijos/as. Esta ley también dispuso que los niños/as con impedimento se educasen integrados al salón de clase regular con los niños/as sin impedimentos. A su vez, la ley dispuso que se utilizaran otras alternativas de ubicación menos restrictivas o de acomodo razonable solamente cuando la naturaleza o severidad del impedimento fuese tal que la educación en el salón de clase regular, aún con el uso de ayudas y servicios suplementarios, no se pudiese lograr satisfactoriamente (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).

Las autoridades del Departamento de Educación de Puerto Rico iniciaron los servicios educativos para estudiantes con impedimento o necesidades especiales en la escuela Luís Muñoz Rivera del Distrito Escolar de Bayamón en los años 1958 y 1959. Este servicio se le ofreció a un grupo de 18 estudiantes que presentaban una condición de retardación mental leve. Años más tarde, los servicios fueron ofreciéndose en otros Distritos Escolares y para los años 1964 y 1965 en la mayoría de los Distritos Escolares se ofrecía el servicio educativo, por lo menos, a un grupo de niños/as con retardación mental leve. De modo que, la matrícula de niños/as con impedimentos del Programa de Educación Especial comenzó a crecer según las categorías de las condiciones que se fueron atendiendo, tales como: retardación mental adiestrable, problemas de audición, disturbios emocionales e impedimentos múltiples, problemas específicos de aprendizaje y problemas de visión (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).

El resultado del aumento en matrícula de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en Puerto Rico requirió tener disponible personal preparado para poder atender a estos estudiantes. En este sentido, el 22 de julio 1977, fue aprobada por la Legislatura del país la *Ley Estatal 21* y fue establecido oficialmente el Programa de Educación Especial adscrito al Departamento de Educación. Al igual que *la Ley 94-142*, se impuso la obligación de proveer servicios en la alternativa menos restrictiva; requiriendo del desarrollo de programas de enseñanza individualizados y garantizando los derechos a los padres/madres y niños/as. A su vez, el 10 de septiembre de 1981, el Honorable Juez Meter Ortiz, Juez Asociado del Tribunal Supremo emitió, mediante Resolución y Orden, un comunicado donde hizo constar que todos los niños/as con impedimentos menores de 21 años tenían el derecho de recibir los servicios del Programa de Educación Especial (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).

Planteamiento del problema

De acuerdo con Vélez Medina (1996) el maestro/a del salón de clase regular, así como maestros/as de educación física regular adolecen de la preparación académica necesaria para atender niños/as de educación especial adecuadamente. De igual forma, indicó el autor que, una gran mayoría de maestros/as regulares rechazan la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en su salón de clase regular. Morales (1997) también ha señalado que ante la ubicación de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en un salón de clase regular, surgen diferentes actitudes en el maestro/a que los recibe. Tales actitudes van desde el temor, el cual a veces es manifestado como rechazo y evasión del compromiso con el desarrollo de estos niños/as y jóvenes. Según el autor, este maestro/a se cuestiona cómo deberá tratarlos, evaluarlos, si ese estudiante pudiese estar mejor en un grupo pequeño o con niños/as o

jóvenes con impedimentos similares o con un maestro especializado que conduzca su proceso de enseñanza y aprendizaje poco a poco.

Las publicaciones realizadas en documentos tales como el *Índice de Inclusión* (2006) y *The Special EDGE* (2007) destacan que la capacitación de los maestros en las instituciones universitarias ha sido un rotundo fracaso dado el modelo de discapacidad que se les enseña y el cual no compara con la realidad de las situaciones a las que se enfrenta el maestro/a en su salón de clase. Se señala además que, incluso maestros/as de educación especial tampoco reciben la preparación adecuada y que alrededor del 50% de los maestros/as en todas las áreas de especialidad en su primer año su capacitación era deficiente a lo esperado según su área de especialidad. En específico, se alude a que los maestros/as del salón de clase regular y de educación especial no cuentan con la preparación académica ni la experiencia adecuada para ofrecer una enseñanza justa a los estudiantes con impedimento.

Betancourt (2004) concurre con tales argumentaciones y señala que la mayoría de las universidades sólo ofrecen un curso de educación física especial, en el cual no se ofrecen los temas ni se provee de la experiencia necesaria para atender adecuadamente a los estudiantes con impedimento o necesidades especiales. Dada estas situaciones, que generan múltiples conflictos y confusiones en los escenarios educativos, el problema de investigación consistió en analizar la relación entre la preparación académica, experiencia de trabajo y el género del maestro/a de educación física en la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular mediante la revisión de diferentes investigaciones realizadas en el tema en Puerto Rico durante los últimos 15 años (1994- 2009). Este estudio cumple con el propósito de proveer información documentada relacionada con la actitud del maestro/a

de educación física hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular y variaciones en su actitud de aceptación o rechazo de acuerdo con la preparación académica.

Justificación

Betancourt (2004) ha señalado que a pesar del interés de las autoridades educativas en identificar las percepciones y la actitud de los maestros/as de educación física regular hacia los estudiantes de educación especial, son muy pocas las investigaciones realizadas acerca de éste particular. De manera que, los resultados de este estudio contribuyen a ampliar el conocimiento y la literatura existente en Puerto Rico en cuanto al tema que se analiza. A su vez, estos resultados podrán servir para que las autoridades educativas adscritas al Departamento de Educación, al Programa de Educación Especial y funcionarios Universitarios utilicen los hallazgos de este estudio para desarrollar orientaciones, talleres o currículos que permitan capacitar a los maestros/as del salón de clase regular y maestros/as de educación física regular para que estén mejor preparados para atender un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo mucho más efectivos al recibir en su salón de clase a estudiantes de educación especial.

Preguntas de investigación

En este estudio las preguntas de investigación estuvieron dirigidas al tema de la preparación académica y la inclusión de estudiantes con impedimentos en el salón de clase regular. Las mismas son las siguientes:

1. ¿Qué relación existe entre la preparación académica del maestro/a de educación física regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular del maestro de educación física?
2. ¿Qué diferencias existen por género y años de experiencia de trabajo como

maestros/as de educación física en la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular?

Marco teórico

Este estudio se fundamenta en la visión cognoscitiva / constructivista según Piaget (1985). El autor ha planteado que el conocimiento no se descubre y que, por el contrario, se construye. Piaget (1985) aporta a la visión constructivista la concepción de un proceso interno de construcción en el cual el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estados. De acuerdo con Piaget (1985) estos estados o estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos progresivamente desde la infancia a la adolescencia. Estos reflejos se organizan en esquemas de conductas que se internalizan como modelos de pensamiento y generan estructuras intelectuales más complejas. De éste proceso, según postuló el teórico, el desarrollo cognitivo atraviesa por cuatro etapas. Estas etapas son:

1. Sensorio-motora. Se caracteriza por ser esencialmente motora y en la que no existe representación interna de los acontecimientos ni el niño/a piensa en conceptos. Esta etapa se desarrolla desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años de edad.
2. Preoperacional. Corresponde al desarrollo del pensamiento y lenguaje.
3. Operacional concreta. En esta etapa los procesos de razonamiento lógico pueden aplicarse a un problema concreto. El niño/a en esta fase o estado, no sólo utiliza los símbolos, sino que es capaz de utilizar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a la realización de generalizaciones atinadas. Alrededor de los seis y siete años el niño/a adquiere las capacidades intelectuales de conservar cantidades numéricas, de longitud y volumen.

4. Operaciones formales. Esta etapa se inicia a partir de los 12 años y, en la adolescencia la persona logra formular pensamientos realmente abstractos acerca del conocimiento concreto.

De acuerdo con Piaget (1985) el constructivismo significa que la persona mediante sus actividades físicas y mentales avanza en su proceso intelectual de aprendizaje, dado que el conocimiento no está en los objetos, ni previamente en la persona porque es el resultado de un proceso de construcción en el que la persona participa de forma activa. En esta teoría se hace más importante el proceso interno de razonar que la manipulación externa en la construcción del conocimiento, aunque se reconoce la mutua influencia e interacción que existe entre las experiencias que proveen los sentidos y el proceso de razonar. En otras palabras, los niños/as van construyendo su propio conocimiento como resultado de un proceso de asimilación y acomodación de nuevo conocimiento.

Indicó Piaget (1985) que el aprendizaje no se produce únicamente por acumulación de conocimiento como pretendían explicar los empiristas, sino porque intervienen los procesos internos de asimilación y acomodación. Sostuvo el autor que, estos dos procesos que caracterizan la evolución del psiquismo humano, son capacidades innatas mediante las cuales los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias; lo cual es contrario a copiar la realidad.

De acuerdo con Piaget (1985) la asimilación ocurre cuando la experiencia de internalizar un objeto o un evento el niño/a incorpora el objeto o el evento a la estructura cognitiva preestablecida. La acomodación ocurre cuando el objeto o el evento modifica la estructura cognitiva o el esquema comportamental, integrando, apoderándose y ajustando el nuevo conocimiento como propio en la estructura

cognitiva. Por cuanto, ambos procesos alteran el equilibrio de la estructura cognitiva que, a su vez, implica la construcción de nuevos esquemas como resultados de un ciclo sistémico en el organismo para restablecer continuamente el equilibrio con el fin primario de sobrevivir.

Piaget (1985) postuló que el equilibrio fluctúa. Estas fluctuaciones producen las modificaciones en los esquemas cognitivo del niño/a para incorporar las nuevas experiencias. De esta manera, el autor explicó que existen periodos o estados de desarrollo que, en algunos casos, prevalece la asimilación y en otros la acomodación. Desde la perspectiva del construccionismo, Piaget (1985) expuso que el maestro/a es uno de los promotores del desarrollo y de la autonomía de los estudiantes. A estos efectos, indicó que el maestro/a debe conocer a profundidad los problemas y característica del aprendizaje operacional de los estudiantes, las etapas y estados del desarrollo cognoscitivo en general.

Desde la perspectiva Piagetiana, el rol fundamental del maestro/a consiste en promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño/a, proveyéndole la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos a través de un proceso de aprendizaje autoestructurado, principalmente mediante la enseñanza indirecta y el planteamiento de problemas y conflictos cognoscitivos. En otras palabras, según Piaget (1985), el maestro/a debe reducir su nivel de autoridad en la medida que sea posible para que el estudiante no se sienta supeditado a lo que él o ella dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar. De igual manera, el maestro/a no debe fomentar la dependencia o sumisión moral e intelectual en sus estudiantes.

Piaget (1985) indicó que el maestro/a como educador/a debe respetar los errores en las posibles respuestas que ofrecen los estudiantes y no exigir una simple respuesta correcta. A su vez, debe evitar el uso de recompensa, el castigo y promover que los niños/as construyan sus propios valores morales. Según el autor, las sanciones deberán ser aplicadas sólo en aquellas ocasiones que sean necesarias. En este aspecto, Piaget (1985) identificó dos tipos de sanciones: las exploratorias y de reciprocidad.

Las sanciones exploratorias refieren a la expiación. Éstas son aquellas donde no existen una relación lógica entre la acción de ser sancionado y la sanción. Esto es, el vínculo es totalmente arbitrario e impuesto por una persona con autoridad y están asociada con el fomento de la moral. Las sanciones por reciprocidad son aquellas relacionadas con el acto de sancionar a los efectos de ayudar a establecer reglas de conducta mediante la coordinación de puntos de vista para promover la autonomía moral e intelectual. Por cuanto, a través de cada uno de los procesos cognitivos dados, la persona construye progresivamente su conocimiento, su circunstancia y realidad para sobrevivir en el mundo independientemente de condiciones tales como problema de aprendizaje e impedimentos que requieren de una educación especial.

Definición de términos y variables.

En este estudio los términos y variables que han sido identificados se definen en esta sección. Los términos se definen conceptualmente y contribuyen a clarificar de manera precisa el vocabulario que se incluye de acuerdo con la literatura de referencia. Las variables representan el fenómeno que se analiza y se definen de forma conceptual y operacional a los efectos de establecer el proceso de cómo se recopila y se interpreta la información (Villeneuve Román, 2004). En lo que sigue se incluye consecutivamente los términos y luego las variables.

Términos

1. Educación Especial. Enseñanza pública gratuita especialmente diseñada para responder a las necesidades particulares de las personas con impedimentos (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).
2. Salón recurso. Se refiere al salón de clase donde se ubican a los niños/as de educación especial para recibir la ayuda del maestro de educación especial (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).
3. Problema específico de aprendizaje. Condición crónica, de origen neurológico, que selectivamente interfiere con el desarrollo, integración o demostración de habilidades verbales y no verbales. Esta condición, que varía en sus manifestaciones y grados de severidad, existe en presencia de la inteligencia promedio o superior y presenta afección en el sistema sensorimotor. A través de la vida puede afectar la autoestima, educación, socialización o actividades del diario vivir (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).
4. Maestro/a de educación especial. Persona con preparación en educación especial certificado por el Departamento de Educación, cuya función principal será la provisión de servicios educativos, de acuerdo con las necesidades de los menores con impedimentos (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).
5. Impedimento. Cualquier condición física, mental o emocional que interfiera con el desarrollo o capacidad de la persona (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2004).

Variables

1. Inclusión. El concepto de inclusión se refiere al modo en que las autoridades

educativas en la escuela deben dar respuesta a la diversidad. Es la opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela que constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. El mismo surge en los años 90 y sustituye el concepto de integración que hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. El concepto de inclusión responde al supuesto de que es necesario modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema para integrarse en él (*Enciclopedia Wikipedia*, 2009). En este estudio el concepto de inclusión se analiza y se mide a través de la revisión de diferentes investigaciones realizadas en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994- 2009).

2. Actitud. Es la disposición de ánimo manifestada de algún modo (*Diccionario de la lengua española Plus*, 2001) En este estudio la actitud de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en el salón de clase regular se analiza y se mide a través de los resultados evidenciados en los estudios realizados en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994 – 2009).

3. Preparación académica. Es acción y efecto de prepararse. Conocimiento que la persona tiene en la materia que esté ofreciendo (*Diccionario de la lengua española Plus*, 2001). En este estudio esta información se obtiene a través de los datos sociodemográficos de los participantes mediante la revisión de diferentes estudios realizados en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994 – 2009).

4. Género. Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes (*Diccionario de la lengua española Plus*, 2001). En este estudio esta información se obtiene a través de los datos sociodemográfico de los participantes mediante la revisión de diferentes investigaciones realizadas en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994 – 2009).

5. Años de experiencias. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo (*Diccionario de la lengua española Plus*, 2001). En este estudio esta información se obtiene a través de los datos sociodemográfico de los participantes mediante la revisión de diferentes investigaciones realizadas en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994 – 2009).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Leyes federales y estatales que protegen los derechos de las personas con impedimento y necesidades especiales

La educación inclusiva cobra fuerza como resultado de la legislación establecida para proteger los derechos de las personas con impedimento y necesidades especiales. Entre las leyes federales y estatales se encuentra la Constitución de Puerto Rico. En ésta se establece que toda persona tiene derecho a la educación, al pleno desarrollo de su personalidad, fortalecimiento del respeto a los derechos de los seres humanos y de las libertades fundamentales. El mandato contitucional le ordena al gobierno que sostenga un sistema de educación público primario y secundario, que esté libre de costo y de carácter no sectario para todos los niños/as y jóvenes sin distinciones de religión, raza, origen étnico, género, condición física o mental en el país (Lex Juris, 2009).

Por otra parte, la ley conocida como *Ley de Servicios Educativos Integrados para Personas con Impedimento* estipula el cumplimiento de las responsabilidades y deberes operacionales que requiere llevar a cabo el personal adscrito al Departamento de Educación (Lex Juris, 2009). A estos efectos, el personal de la Oficina del Secretario de Educación y el Secretario, en unión con las diferentes dependencias del Departamento de Educación deberán responder al *Manual de Funciones de los Niveles Operacionales del Sistema y del Personal Relacionado* y serán responsables de las siguientes actividades:

1. Establecer la política pública de la Agencia en armonía con las leyes vigentes.
2. Asegurar que todos los programas y servicios del Departamento de Educación estén disponible para las personas con impedimento en igualdad de condiciones con todos los

demás estudiantes del sistema según se determine apropiado.

3. Asegurar la disponibilidad y mantenimiento de las instalaciones físicas necesarias para el ofrecimiento de los servicios educativos y relacionados a la población escolar con impedimento.
4. Designar los componentes del comité consultivo y asegurar que sus funciones se cumplan.
5. Asegurar el cumplimiento de las leyes, reglamentos y normas relativas a la prestación de servicios de educación especial.
6. Compartir con el personal de la Secretaria Auxiliar aquellos recursos necesarios disponibles en otras dependencias del Departamento.
7. Asegurar el funcionamiento adecuado de los programas educativos especializados establecidos bajo la administración de las distintas agencias, departamentos e instrumentalidades del Gobierno de Puerto Rico bajo los convenios interagenciales vigentes.
8. Asesorar al personal de la Secretaria Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento en todo aspecto que facilite la implantación de la autonomía administrativa, docente y fiscal.

Las leyes que se describen a continuación protegen, desde distintas perspectivas, los derechos de personas con impedimentos. Las mismas se presentan según el orden cronológico en que fueron legisladas y establecidas. Estas son las siguientes:

1. *Ley Pública 93-112 del 1973* conocida como *Ley de Rehabilitación Vocacional* según enmendada provee fondos federales para que los estados ofrezcan los servicios de rehabilitación vocacional como un programa de elegibilidad. Fundamentados en esta ley se facilita la prestación de estos servicios a personas con impedimentos severos,

promueve una participación activa del consumidor en la planificación de sus servicios y en la preparación de un Plan Individualizado de Rehabilitación para Empleo (PIRE). A través de las enmiendas se han aumentado los procesos de colaboración entre los consejeros en rehabilitación vocacional y el sistema público de educación. La Sección 504 de esta ley se conoce como la *Sección de Derecho Civiles de Ciudadano/a con Impedimento*. Las disposiciones aplican a programas educativos y oportunidades de empleo y vivienda, al igual que al acceso físico a cualquiera de las instrumentalidades cubiertas por la sección, las cuales pueden ser de naturaleza pública o privada siempre que cuenten, para su funcionamiento o facilidades, con alguna aportación que provenga del gobierno federal.

2. *Ley pública 100-407 del 1988* según enmendada y conocida *Ley Federal para Asistencia Asunto Relacionado con la Tecnología para Personas con Impedimentos*. La Ley provee a los estados ayuda económica para asistir en el desarrollo e implantación de programas de ayuda relacionados con la tecnología para personas con impedimento de todas las edades. Los programas van dirigidos a desarrollar conciencia de la necesidad y utilidad de estos equipos y facilitar la identificación de los recursos disponibles para proveerlos.

3. *Ley Núm. 170 del 12 de agosto de 1988*, según enmendada conocida como *Ley de Procedimiento Uniforme*. En esta ley se declara como política pública del Estado el alentar la solución informal de las controversias administrativas de manera que resulte innecesaria la solución formal de los asuntos sometidos ante la Agencia de gobierno. Para ello requiere que las Agencias establezcan las reglas y procedimiento que permitan la solución informal de los asuntos sometidos ante su consideración, sin menoscabar los derechos de las personas que garantiza la ley.

4. *Ley Pública 101-336 del 1990* conocida como *Ley de Americanos con Impedimentos (ADA)* por sus siglas en inglés). La misma protege a los ciudadanos americanos con impedimentos del discrimen en el lugar de trabajo, que se provea de acomodo razonable y servicio público. Además, provee servicios de transportación y otras facilidades. El propósito central del Acta es extender a los individuos con discapacidades la protección de derechos civiles iguales a los estipulados para todo individuo sin impedimento y garantizar un trato justo sin distinciones de raza, género, origen de nacionalidad y religión. Fundamentada en los conceptos del *Acta de Rehabilitación de 1973*, la *Ley ADA* garantiza la igualdad de oportunidades para individuos con discapacidades en su empleo, acomodación pública razonable, transporte, servicio gubernamentales estatales y telecomunicaciones. Esta ley federal es la más importante porque asegura todos los derechos civiles para los individuos con discapacidades. Sin embargo, la *Ley ADA* no se dirige directamente a las escuelas.

5. *Ley Núm. 51 del 7 junio del 1996* conocida en Puerto Rico como *Ley para Asegurar la Prestación de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*. Esta ley crea la Secretaria Auxiliar de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimento y otorga poderes y facultades para coordinar la prestación de servicios al personal en las Agencias gubernamentales. También establece las responsabilidades del personal en las Agencias y reautoriza el Comité Consultivo, redefine su composición, funciones y deberes, asigna fondos económicos y deroga la *Ley núm. 21 de 22 de julio de 1977* conocida como *Ley del Programa de Educación Especial*. Los funcionarios en las Agencias involucradas en la prestación de servicios a estudiantes con impedimentos bajo la *Ley 51* cuentan, además, con otra legislación estatal y federal que define sus propósito y obligaciones para con las personas con impedimentos. La base legal con la

cual operan estas Agencias del gobierno aparecen descrita en los diferentes reglamentos elaborados para cumplir con las disposiciones de la *Ley 51*.

6. *Ley Federal, Individuals with Disabilities Education Act, 1997(IDEA)*. Al igual que la *Ley 51 de Puerto Rico* requieren que se realicen esfuerzos para localizar a niños/as y jóvenes con necesidades de servicios de educación especial. Además, establece el derecho de todo niño/a con impedimento de 3-21 años de edad de recibir una educación pública, gratuita y apropiada. La localización de estos niños/as y jóvenes está dirigida por las autoridades en el Departamento de Educación, el Departamento de Salud, entre otras Agencias líderes. Los funcionarios del Departamento de Salud y el Departamento de Educación cuentan con procedimientos y mecanismos para divulgar los criterios de elegibilidad, disponibilidad de servicios y formas de lograr acceso a los mismos. El personal de ambas Agencias colaboran estrechamente, según lo acordado en el *Convenio Interagencial* para lograr este propósito y compartir información acerca de la cantidad de niños/as localizados y elegibles conforme al conteo anual que se realiza. El personal de las demás Agencias del gobierno incluidas en la *Ley 51*, también están llamados a colaborar en la divulgación de los servicios disponibles, en el referido de niños/as y jóvenes con posibles impedimentos y forman parte del esfuerzo para la localización e identificación de los mismos.

7. *Ley 105-17 de 4 de junio del 1997* conocida como *Ley de Educación de Personas con Impedimento (IDEA)*, por sus siglas en inglés) enmienda la *Ley 101- 476*. Los cambios operados en la ley fueron los siguientes: se modificó el PEI añadiendo o eliminando partes del mismo, requirió de la participación de los niños/as y jóvenes con impedimento en los programas de *assessment* del estado o distritos, se establecieron cambios en la manera en que las re-evaluaciones se llevarían a cabo, se añadieron

asuntos relacionados al comportamiento, disciplina de los niños/as y la autoridad del personal escolar. También se hicieron cambios en servicio de estudiantes cuyos padres/madres decidieron matricular al niño/a en escuelas privadas, en procedimientos a seguir cuando los padres/madres remueven al estudiante de la escuela pública, en procedimientos a seguir cuando había que controlar los servicios de la escuela privada y justificar cómo la tecnología asistiva sería considerada como un equipo o estrategia educativa.

8. *Ley Pública 105-332 de 31 Octubre del 1998* conocida como la *Ley Carl D. Perkins*.

La ley tiene como propósito el que se cumpla con el desarrollo de las destrezas académicas, vocacionales y técnicas de los estudiantes que participan del Programa de Educación Vocacional y Tecnológica, incluyendo los estudiantes con impedimento. A través de esta ley se garantiza la igualdad para todos de proveer educación vocacional, servicios educativos y de apoyos ofrecidos en la alternativa menos restrictiva para las personas con impedimentos.

9. *Ley núm. 149 del 15 de julio del 1999* según enmendada conocida como la *Ley Orgánica para el Departamento de Educación Pública de Puerto Rico*. Mediante esta ley se crea un sistema de Educación Pública fundamentado en las escuelas de la comunidad con autonomía académica, fiscal y administrativa. La ley dispone los derechos y obligaciones de los estudiantes y personal docentes y no docente de las escuela, define las funciones del Secretario de Educación, las del Director y las del Facilitador y autoriza al Secretario de Educación a formular implantar reglamentos para el gobierno del Sistema de Educación Pública.

10. *Ley Núm. 177 del 1 de agosto del 2003* conocida como la *Ley para el Bienestar y Protección Integral de la Niñez*. Es la ley que establece como delito el que la persona

encargada del bienestar del menor deje de proveerle los servicios adecuados de salud o educación. Esta ley impone, además, sanciones por abuso físico contra aquel menor que esté bajo su custodia. La responsabilidad de implantar esta ley corresponde a los funcionarios del Departamento de la Familia. Estos funcionarios, mediante previa investigación, deberán llevar ante los tribunales a toda persona encargada del bienestar del menor que, al efecto, hayan incurrido en cualquiera de las causas que sanciona la ley.

11. *Ley Núm. 104 del 26 agosto de 2005* conocida como la *Ley para crear el Programa Inclusivo del Sistema Educativo de Puerto Rico*. Esta ley establece el programa inclusivo adscrito al Departamento de Educación para facilitar la integración efectiva de los maestros/as y estudiantes de todos los niveles escolares y otros miembros de la comunidad escolar con las personas con necesidades especiales y para fines relacionados. En el proceso educativo, no sólo cumple el objetivo de que maestros/as, niños/as y jóvenes desarrollen y refinen destrezas relacionadas con las materias básicas que facilitarán desempeñarse con éxito en la profesión o vocación que deciden ejercer en el futuro, sino que también forme parte integrar en el proceso de socialización del ser humano.

12. *Ley Núm. 255 de 30 de noviembre de 2006*, ley para enmendar el Art. 8 de la *Ley Núm. 51 de 1996* conocida como *Ley de Servicio Educativos Integrales para Personas con Impedimentos*. La ley enmienda el inciso (A) del Artículo 8 de la *Ley 51* para fines de modificar la composición de los miembros del Comité Consultivo para ofrecer mayor balance con respecto a los intereses de la personas con impedimentos. La misma establece que el gobierno de Puerto Rico se reafirme en su compromiso de promover el derecho constitucional de toda persona a una educación gratuita que propenda al pleno

desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales.

En síntesis, a la luz de todas y cada una de las leyes estatales y federales de referencias, las autoridades en las diferentes Agencias de gobierno y facultativos de la Educación en Puerto Rico laboran para cumplir cabalmente con lo estipulado en las mismas. De igual forma se establece las responsabilidades, funciones y deberes para el desempeño de las personas a cargo de hacer cumplir cada una de las estipulaciones establecidas en cada una de las leyes. Por consiguiente, garantiza y asegura que toda persona con impedimento no sea discriminada y reciba justamente el servicio que necesita.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

En este capítulo se describen las estrategias utilizadas que permitieron llevar término este estudio. A estos efectos, incluye el problema, preguntas y diseño de investigación. Además, se presenta la descripción y selección de la población, instrumento, procedimientos y el análisis cualitativo aplicado en la interpretación de resultados. El problema investigado consistió en analizar la relación entre la preparación académica, años de experiencia y género del maestro/a de educación física regular en la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular mediante la revisión de estudios realizados en el tema en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994- 2009). Las preguntas que dirigieron todo el proceso investigativo se incluyen a continuación:

1. ¿Qué relación existe entre la preparación académica del maestro/a de educación física regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular del maestro de educación física?
2. ¿Qué diferencias existen por género y años de experiencia de trabajo como maestros/as de educación física en la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular?

Diseño investigativo

El diseño que dirigió el proceso de investigación fue el analítico y en el cual se utiliza la técnica de análisis documental (McMillan y Schumacher, 2005). Por consiguientes, fueron identificados artículos e investigaciones realizadas en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994- 2009). A estos efectos, el proceso analítico se

fundamenta en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios. En otras palabras, los datos obtenidos y registrados por otros investigadores así como de fuentes documentales impresas, audiovisuales y electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño ha sido aportar a la sociedad con nuevos conocimientos.

Descripción de la población

En este estudio la población está representada por las investigaciones que han sido realizadas en el tema de inclusión llevadas a cabo en Puerto Rico. En la selección de los estudios se utilizó la técnica de muestreo intencional (Villeneuve Román, 2004). A estos efectos, fueron identificadas aquellas investigaciones llevadas a cabo entre los años 1996 y 2009 en Puerto Rico vinculadas al tema de inclusión de estudiantes con impedimento al salón de clase regular.

Descripción del instrumento

En este estudio se utilizó como instrumento la bitácora de anotaciones y la planilla para recopilar datos específicos (Hernández, 2000). A través de estos instrumentos se fue organizando y resumiendo la información de cada una de las investigaciones que forman parte del análisis. A estos efectos, los estudios analizados se organizan por orden cronológico, entre otras categorías para luego proceder con la interpretación y presentar los resultados.

Procedimiento

El procedimiento en toda investigación implica el plan de trabajos que se utiliza para recopilar los datos e información requerida. Es un proceso donde se establece el orden en que se llevó a cabo cada actividad (Taylor y Bogdan, 1999). A estos efectos, el orden de las actividades realizadas se presenta a continuación:

1. Se inició la búsqueda de investigaciones en el tema utilizando el Internet, visita a la biblioteca de la Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, entre otras instituciones educativas.
2. Identificadas las investigaciones, se procedió a fotocopiar, resumir y analizar la información obtenida.
3. Luego de los análisis de la información fueron presentados por escrito los resultados en el documento de tesina según requerido por la institución universitaria para completar el grado de maestría en Educación Física.

Análisis cualitativo

A los efectos de interpretar e integrar la información obtenida se utilizó la técnica de análisis de contenido. La misma permite la descripción objetiva, significativa, crítica y cualitativa de los contenidos expuestos y revisados de forma holística y comprensiva (Ander Egg, 1994). En este aspecto, el análisis incluyó el organizar cronológica las investigaciones revisadas, descripción de datos sociodemográficos y resultados para establecer relaciones, comparaciones y categorías. Los datos se presentan de manera narrativa y en tablas descriptivas de aquellas categorías que más se repitieron. A la luz de este análisis se contestaron las preguntas formuladas, así como el problema de investigación establecido para este estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación realizada en relación con la preparación académica, los años de experiencia y el género del maestro/a de educación física regular en la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento en el salón de clase regular. A estos efectos, se llevó a cabo una revisión documental de investigaciones previamente realizadas en el tema de la inclusión en Puerto Rico entre los años de 1994 hasta el 2009. Los resultados del análisis del contenido de cada estudio se exponen descriptivamente y en el orden cronológico en que fueron llevadas a cabo. Este análisis responde al diseño de investigación analítico (McMillan y Schumacher, 2005).

Las preguntas de investigación que dirigieron este análisis son las siguientes: 1) ¿Qué relación existe entre la preparación académica del maestro/a de educación física regular y en la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular del maestro de educación física? y, 2) ¿Qué diferencias existen por género y años de experiencia de trabajo como maestros de educación física en la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular?

Estudios realizados en Puerto Rico

Vélez Medina (1996) llevó a cabo la investigación titulada, *El Nivel de conocimientos de los maestros acerca de integración e inclusión de estudiantes con impedimento*. Este estudio fue realizado en el pueblo de Carolina, Puerto Rico. En la

recopilación de los datos se utilizó un cuestionario; el cual fue distribuido entre maestros/as del salón regular de los niveles intermedio y elemental. Participó un total de 15 maestros/as; de los cuales 12 son femeninas y 3 masculinos.

Del análisis de resultados en este estudio se desprende que en relación con la preparación académica, 13 maestros/as no tenían créditos en educación especial; sólo dos maestros/as indicaron haber recibido preparación académica en educación especial. Todos los maestros/as encuestados expresaron que no se les proveía adiestramientos de capacitación para atender estudiantes con impedimentos y dos de los maestros/as participantes expresaron que recibían poca ayuda, sólo uno indicó que le ofrecían bastante colaboración. Vélez Medina (1996) concluyó que, en general, el maestro/a del salón regular no recibe la ayuda y el apoyo suficiente para trabajar efectivamente con los estudiantes de educación especial que le son asignados en su salón de clase regular.

Betancourt (2004) realizó un estudio titulado, *La Relación entre la preparación académica del maestro de Educación Física hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clases regulares*. El propósito del estudio estuvo dirigido a conocer la actitud positiva o negativa de los maestros/as de educación física del salón de clase regular participantes hacia la inclusión de acuerdo con la edad, experiencia de trabajo y el género.

El estudio estuvo constituido por una muestra de 43 maestros/as de la Región Educativa de Humacao, específicamente de los Distritos Escolares de Maunabo y Humacao. En el análisis de los datos se aplicó el análisis descriptivo y de correlación entre la actitud de los maestros/as de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos y la variable independiente preparación académica. De

acuerdo con los análisis realizados, el 63% (f=27) de los maestros/as indicó tener bachillerato, el 21% (f=9) mencionó tener bachillerato en educación física, 2% (f=1) indicó tener bachillerato en elemental, el 7% (f=3) mencionó tener bachillerato en educación, 2% (f=1) mencionó poseer bachillerato en educación física adaptada, 2% (f=1) indicó tener maestría en currículo de enseñanza, 2% (f=1) mencionó tener maestría en educación.

Los resultados del análisis de correlación evidenció que a mayor preparación académica en educación especial, más favorable era la actitud del maestro/a hacia la inclusión. El autor observó una correlación inversa con respecto a la actitud hacia la inclusión y la edad del maestro/a. El estudio demostró que a menor edad del maestro/a más favorable era la actitud hacia la inclusión.

De acuerdo con Betancourt (2004) existe una correlación inversa entre la edad, la experiencia de trabajo y la inclusión en general aunque no se especificó en el estudio la cantidad de años de experiencia de trabajo del maestro/a. Por cuanto, con menos experiencia de trabajo más favorables eran las actitudes hacia la inclusión. Este resultado, según el investigador, contradice los resultados encontrados por investigadores norteamericanos como Folsom Meek quien en 1995 concluyó que el personal que tenía más experiencia práctica demostraba actitudes más favorables hacia la inclusión que aquellos sin experiencia. A su vez, Davis, Woodard y Sherril en el 2002 indicaron que la cantidad de experiencia en la práctica docente era una variable que influía en las actitudes del maestro/a.

De igual forma, Hodge en 1998 y Hodget Jansma en 2000, mencionaron que el género de los participantes tenía relación con la actitud hacia la inclusión de niños/as

con impedimento, dado que encontró que las féminas tenían una actitud más favorable que los varones. A estos efectos, Betancourt (2004) indicó que tales discrepancias podrían ser producto de las diferencias culturales entre maestros/as puertorriqueños y norteamericanos.

Colón Nieves (2005) realizó un estudio titulado, *Conocimiento y experiencias de los maestros de cursos ocupacionales de las escuelas especializadas del programa de educación agrícola al trabajar con estudiantes del programa de educación especial*. El objetivo principal del estudio fue explorar el conocimiento que tenían los maestros/as acerca del programa de educación especial y la inclusión de estudiantes. El mismo se realizó con las tres escuelas especializadas en educación agrícola del Departamento de Educación. Estas escuelas vocacionales están localizadas en Toa Alta, Camuy y Adjuntas. Los datos del estudio se recopilaron por medio de un cuestionario desarrollado por la investigadora. La muestra estuvo constituida por 18 maestros/as ocupacionales del programa de educación agrícola distribuidos entre las tres escuelas especializadas; esto es: seis maestros/as por escuela. De este grupo de maestros/as, el 50% (f=9) eran del género féminas y el otro 50% (f=9) eran del género masculino.

De acuerdo con los resultados del análisis, el 56% (f=10) de los maestros/as participantes tienen menos de cinco años de experiencia trabajando en la docencia, así como el 56% (f=10) trabajando en una escuela ocupacional. El 100% (f=18) de los maestros/as expresó poseer una preparación académica a nivel de Bachillerato y un 56% (f=10) de este total indicó que tiene créditos conducentes a la maestría en educación. También se evidenció que el 56% (f= 10) de estos maestros/as participantes poseían créditos en Educación Especial y que una tercera parte de los maestros/as no

había participado en talleres de capacitación en Educación Especial, ni habían asistido a conferencias provistas por el programa de Educación Especial.

Entre los hallazgos del estudio, también se evidenció que un grupo de los maestros/as participantes expresó acerca de la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clases que se sentían cómodos al trabajar con estos estudiantes, mientras que otro grupo señaló que confrontaban dificultades para trabajar con estos estudiantes. Entre las dificultades confrontadas por los maestros/as indicaron que estaban faltos de materiales e indicaron, en general, que les gustaría recibir materiales que le permitiesen prepararse mejor para realizar su trabajo con estos estudiantes. Por otra parte, el 39% (f=7) de los maestros/as participantes expresaron no sentirse capacitado y tener conocimiento acerca de la inclusión; así como para trabajar con estos estudiantes. El 28% (f=5) indicó sentirse poco capacitado y el 33% (f=6) indicó que se siente totalmente capacitado para trabajar con el proceso de inclusión de estudiante con impedimento en su salón de clase.

Ayala Concepción (2007) llevó a cabo una investigación titulada, *La percepción de los maestros de educación general y educación especial hacia la alternativa de inclusión de estudiantes autista en el salón de clase de la corriente regular*. El propósito del estudio fue conocer la percepción de los maestros/as acerca de la alternativa de inclusión de los estudiantes autista en el salón de clase regular. La recopilación de los datos se llevó a cabo mediante la distribución de un cuestionario ofrecido a los participantes en dos escuelas elementales del municipio de Trujillo Alto. La muestra de participantes estuvo compuesta por 36 maestros/as; seis del género masculino y 30 del género femenino.

De acuerdo con el análisis de los resultados se encontró que el 72% (f=26) de los encuestados tienen conocimiento del concepto de inclusión, mientras que el 28% (f=10) de los encuestados indicaron que desconocían acerca del concepto de inclusión. Por otro lado, el 86% (f=31) de los encuestados indicaron que no habían participado en talleres relacionados con la inclusión de estudiantes con autismo, mientras que un 14% (f=5) mencionaron haber participado en talleres acerca de la inclusión. Por otro lado, el 86% (f=31) de los encuestados mencionaron que la actitud hacia la inclusión de estudiantes en el salón de clase regular no era favorable, mientras que un 14% de éstos opinaron tener buenas actitudes hacia la inclusión de estudiantes autistas en el salón de clase regular.

Barlucea Campos (2008) investigó, *El nivel de conocimiento y estrategias de intervención educativa del maestro de la sala de clase regular hacia la inclusión de niños/as con diagnóstico de Autismo*. El estudio estuvo dirigido a determinar cuánta información conocían los maestros/as acerca de las leyes, las estrategias, métodos y técnicas que conlleva la inclusión de niños/as con autismo en el salón de clase regular. La información fue recopilada mediante la revisión de artículos e investigaciones realizadas en Puerto Rico, Estados Unidos y otros países donde se ha implantado la inclusión de niños/as en el sistema de enseñanza regular.

El investigador revisó un total de 25 referencias obtenida a través de diferentes bibliotecas tales como: Universidad de Puerto Rico del Recinto de Río Piedras, Universidad Interamericana del Recinto de Metropolitano y la Universidad Metropolitana del Recinto de Cupey; así como publicaciones en el Internet. El diseño de investigación utilizado fue de naturaleza documental, exploratorio descriptivo, el

cual cumplió con los siguientes objetivos:

1. Investigar la relación del conocimiento del maestro/a del salón de clase regular acerca de la inclusión de estudiante con diagnóstico de autismo.
2. Identificar las adaptaciones educativas que llevan a cabo los maestros/as para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes.
3. Indagar acerca de los conocimientos de estrategias educativas del maestro/a en el salón de clase regular relacionada con la inclusión de niños/as con diagnóstico de autismo.
4. Revisar los datos de estudios ya realizados acerca del conocimiento que tienen los maestros/as de corriente regular con relación a la inclusión de estudiante con un diagnóstico de autismo.

En la interpretación de los datos e información se aplicó el análisis de contenido y se tabularon en término de frecuencias, aquellos que más se repitieron. De acuerdo con los objetivos del estudio, en los resultados de este análisis el investigador concluyó lo siguiente

1. El maestro no cuenta con la orientación, capacitación, técnica de apoyo, métodos y conocimientos adecuados para poder llevar a cabo el proceso de inclusión en el salón de clase regular.
2. El maestro no se siente capacitado profesionalmente para integrarse y trabajar adecuadamente en el proceso de inclusión. Por consiguiente, el hacer adaptaciones educativas se les dificulta.
3. La mayoría de los maestros/as desconocen la cantidad de niños/as con un diagnóstico de autismo que asiste al salón de clase regular y que, según la literatura, va

en aumento cada día.

4. Fueron revisado un total de 25 estudios en el tema de autismo.

Carrasquillo (2008) llevó a cabo un estudio documental titulado, *La actitud del maestro/a de educación física hacia la inclusión de estudiante con impedimento*. A estos efectos, fueron revisados y analizados 10 investigaciones realizadas en el proceso de inclusión de estudiantes con impedimentos. De éstas, tres investigaciones fueron realizadas en los Estados Unidos, dos en Europa y cinco en Puerto Rico. Entre las 10 investigaciones analizadas distribuidas por cada país de referencia, se registró una participación de 1638 maestros/as en total. De este total, sólo el 7% (f=115) de los participantes eran de Puerto Rico, el 45% (f=737) de Estados Unidos y el 48% (f=786) de Europa. Por otro lado el 70% (f=1147) de los maestros/as participantes eran del programa de educación física y el 30% (f=491) del programa de educación regular.

Los investigadores que analizaron los 10 estudios revisados, recopilaron los datos e información mediante cuestionarios y entrevistas. De acuerdo con los resultados el 60% (f=983) de los participantes fueron varones y el 40% (f=655) féminas. En todos los estudios la participación de los varones tuvo mayor representación. Según los datos, en Puerto Rico fue de un 69% (f=79) los varones, mientras que las féminas fue de 31% (f=36) y en los Estados Unidos la participación masculina fue de un 59% (f=435) y el 41% (f=302) eran féminas. En Europa el 51% (f=401) eran varones y el 49% (f=385) eran féminas.

Un total de 826, participantes indicaron tener entre 0 a 10 años de experiencia de trabajo como maestros/as y 812 no contestaron. Por otro lado, en el 53% (f=61) de los maestros/as en Puerto Rico se sienten capaces para trabajar en el proceso de inclusión,

de igual forma en Estados Unidos el 47% (f=346) de los maestros/as opinaron que se sienten capaces para trabajar el proceso de inclusión. Por otra parte, en Puerto Rico el 44% (f=51) de los maestros/as mencionaron que no se sienten preparados académicamente para trabajar con el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial, mientras que en Estados Unidos el 56% (f=413) de los maestros/as mencionaron que se sienten preparados académicamente para trabajar el proceso de inclusión.

Carrasquillo (2008) encontró que el 91% (f=1491) de los maestros/as indicaban que la cantidad de estudiantes asignados al salón de clase era excesiva por grupo, lo cual afectaba el proceso de inclusión y el 9% (f=147) no contestó. A su vez, se evidencia que el 50% (f=819) de los maestros/as mencionaron que se le dificultaba modificar la clase para llevar a cabo el proceso de inclusión, mientras que otro 50% (f=819) opinaba tenían dificultades con el proceso de inclusión. Entre las conclusiones más importantes, producto del análisis de los 10 estudios revisados, este investigador evidenció que el 60% (f=69) de los maestros/as en Puerto Rico consideraban que los estudiantes con impedimentos debían ser incluidos y participar con los estudiantes del salón de clase regular, en cuanto en Estados Unidos el 40% (f=295) de los participantes opinaron que los estudiantes debe ser incluido es una pérdida de tiempo.

Crespo (2008) investigó, *Percepción de los maestros de educación física regular hacia el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial*. El propósito principal del estudio estuvo dirigido al determinar cuál es la percepción que tiene el maestro/a de educación física hacia la inclusión de estudiantes de educación especial. En la recopilación de los datos de utilizó un cuestionario administrado a los

participantes. La muestra de los participantes estuvo compuesta por 20 maestros/as de un pueblo del área norte de Puerto Rico; de las cuales 12 eran del género masculino y 8 del género femenino.

De acuerdo con el análisis de los resultados en la preparación académica de los participantes se encontró que el 65% (f=13) indicó tener un bachillerato y el 35% (f=7) mencionó poseer una maestría. Por otro lado, el 10% (f=2) de los participantes indicó que tenía de 0-5 años de experiencia, un 35% (f=7) tenía entre 6-10 años, un 15% (f=3) entre de 11-15 años de experiencia, un 35% (f=7) entre de 16-20 años de experiencia y el 5% (f=1) tenía entre de 21- 25 años de experiencia. Por otra parte, en la percepción del maestro/a de educación física regular hacia el proceso de inclusión, el 45% (f=9) indicó estar de totalmente de acuerdo, el 40% (f=8) indicó estar de acuerdo, el 5% (f=1) indicó estar totalmente en desacuerdo, el 5% (f=1) indicó estar en desacuerdo y el 5% (f=1) indicó estar indeciso.

En relación con las técnicas de autoevaluó se evidenció que el 60% (f=12) indicó tener dominio de las destrezas inclusivas durante la clase, mientras que el 40% (f=8) opinó lo contrario. A su vez, el 95% (f=19) de los maestros opinó que la cantidad de estudiantes de educación especial dificulta el proceso de inclusión, mientras que el 5% (f=1) indicó lo contrario. Según el análisis acerca de cuán preparado se sienten los maestros/as para el proceso de inclusión, el 25% (f=5) indicó no sentirse preparado, el 70% (f=14) reflejó sentirse preparado, mientras que un 5% (f=1) indicó estar indeciso.

Crespo (2008) concluyó que los maestros/as de educación física regular indican que la inclusión es de beneficio para los estudiantes de educación especial, los maestros/as de educación física regular opinan que se debe limitar la cantidad de

estudiantes de educación especial para que la inclusión sea efectiva, que los estudiantes tiene derecho a participar en las clases regulares y que los maestros/as se sienten preparados para trabajar con los estudiantes de educación especial.

Figuroa Díaz (2008) realizó una investigación titulada, *Nivel de conocimiento que poseen los maestros de cuatro escuelas elementales de la Región Norte de Puerto Rico con relación al proceso de inclusión de niños con autismo en el salón de clase regular*. El objetivo de su investigación fue determinar si los maestros/as estaban o no debidamente capacitados para atender a niños/as con necesidades especiales. La recopilación de los datos se realizó por medio de un cuestionario distribuido en las cuatros escuelas elementales de la Región Norte de Puerto Rico. Participó en el estudio una muestra de la población de 50 maestros/as del nivel elemental de cuatro escuelas seleccionadas al azar del Departamento de Educación de Puerto Rico. El 90% (f=45) de los maestros/as que participaron eran féminas y el restante 10% (f=5) eran masculinos. Los resultados del estudio evidenciaron lo siguiente:

1. El 68% (f=34) de los maestros/as del salón de clase regular participantes demostraron total desacuerdo con estar familiarizado con las leyes que rigen a los estudiantes con necesidades especiales, el 12% (f=6) demostró desacuerdo y sólo el 10% (f=5) demostró estar de acuerdo.
2. El 74% (f=37) de los maestros/as participantes demostró estar en desacuerdo con las técnicas de avalúo utilizadas en el salón de clase regular con respecto a los estudiantes autista, el 26% (f=13) demostró estar de acuerdo.
3. El 100% (f=50) de los maestros/as participantes contestaron no estar debidamente preparados para poder trabajar el proceso de inclusión con estudiantes con autismo en

el salón de clase regular.

4. El 100% (f=50) de los participantes contestó estar totalmente de acuerdo en que las autoridades el Departamento de Educación provean orientaciones acerca del proceso de inclusión.

5. El 40% (f=20) de los maestros/as participantes indicaron estar en desacuerdo que los niños autista puedan asistir al salón de clase regular mientras que el 60% (f=30) señalaron estar de acuerdo.

6. El 50% (f=25) de los participantes respondió estar totalmente de acuerdo en que, por falta de conocimiento, los niños/as con autismo son marginados por los propios maestros/as mientras que el 50% (f=25) opinó estar de acuerdo.

Figuroa Díaz (2008) concluyó que la mayoría de los maestros/as participantes expresaron que su preparación académica para trabajar con niños/as con autismo era regular. Es decir, dentro de lo poco que conocen acerca de estos niños/as con autismo, los maestros/as llevan a cabo el proceso de inclusión. Por otro lado, se evidenció que los maestros/as no reciben talleres de su patrono ni orientaciones algunas para trabajar con los niños/as con autismo ni otro niño/a excepcional, que los maestro/a han adquirido conocimiento acerca del autismo por experiencia y curiosidad personal por los años de su carrera. Los maestros participantes expresaron tener poco conocimiento para reconocer algunas características en los niños/as con autismo. A su vez, los maestros/as participantes expresaron no sentirse preparado para trabajar el salón de clase regular con niños/as autista por falta de conocimiento y, por consiguiente, ésto representa ser un reto para ellos.

Velázquez (2008) investigó, *El nivel de conocimiento del maestro sobre el proceso de inclusión en el Distrito de Isabela*. Los objetivos fundamentales del estudio fueron determinar cuál es el nivel de conocimiento de los maestros/as hacia el proceso de inclusión. En la recopilación de los datos se utilizó un cuestionario que se distribuyó a los maestros/as de las escuelas elementales e intermedias del pueblo de Isabela.

El estudio estuvo compuesto por una muestra de 10 maestros/as de educación física del pueblo de Isabela de las cuales el 90% (f=9) de los participantes eran del género masculino, mientras que el restante 10% (f=1) era del género femenino. De este total, el 40% (f=4) tenía de 11 a 20 años de experiencia de trabajo en el magisterio, el 60% (f=6) informó haber obtenido estudios a nivel graduado. Por otra parte, el 90% (f=9) enseña a nivel elemental y el 10% (f=1) en el nivel intermedio. El 100% (f=10) de los participantes expresó que la educación física es de interés e importancia para los estudiantes y que ellos como maestros/as valoran a los estudiantes de educación especial.

A su vez, el 80% (f=8) de los participantes indicó estar insatisfecho con las instalaciones de trabajo, mientras que el 20% (f=2) mencionó estar de acuerdo con las instalaciones. El 60% (f=6) de los encuestados manifestaron haber recibidos orientaciones o tener conocimiento acerca de inclusión, mientras que el 40% (f=4) indicó no haber recibidos orientaciones ni tener conocimiento del proceso de inclusión. El 60% (f=6) de los maestros/as encuestados considera que los estudiantes de educación especial deben ser incluidos para participar con estudiantes del salón regular, mientras el 40% (f=4) de los maestros/as opinó que los estudiantes no deben ser incluidos en el salón de clase regular porque desconocen acerca de concepto de inclusión; lo cual

demonstró resistencia para trabajar con estos estudiantes.

Burgos Ocasio (2009) investigó acerca del tema de la inclusión de estudiantes con Déficit de Atención en el salón de clase regular. Su estudio llevó por título, *Conocimiento de los maestros sobre la inclusión de estudiantes con Déficit de Atención en la Sala de Clase Regular*. Los objetivos fundamentales del estudio fueron:

1. Determinar la necesidad de medir el conocimiento de los maestros/as acerca de la inclusión de estudiantes con déficit de atención en el salón de clase regular.
2. Motivar a los maestros/as para que acepten el reto que conlleva la inclusión de estudiantes con Déficit de Atención en el salón de clase regular.
3. Realizar modificaciones en el currículo a la par con las necesidades especiales del estudiante.
4. Que el maestro/a reconozca el enriquecimiento profesional como prioridad para lograr experiencias exitosas en la práctica pedagógica con estudiantes con Déficit de Atención.

El estudio se llevó a cabo mediante la revisión de 38 investigaciones realizadas en Puerto Rico. La autora analizó y evaluó documentos relacionados con el tema, entre los que se encuentran artículos, tesis, libros y datos obtenidos por el Internet. A la luz de los resultados. Burgos Ocasio (2009) observó en su investigación que el 21% de los maestros/as poseen el conocimiento acerca del proceso de inclusión, el 21% de los maestros/as no poseen el conocimiento en inclusión, mientras que el 58% de los maestros/as se mantuvo neutral en sus respuestas al respecto. La autora comentó que el 8% (f=3) de las investigaciones analizadas la descripción porcentual indicaba que los maestros señalaron no estar capacitados para trabajar la inclusión de estudiantes con

Déficit de Atención en el salón de clase regular. En el 26% (f= 10) de las investigaciones los maestros/as indicaron sentirse capacitados y el 66% (f=25) de las investigaciones los maestros/as se mantuvieron en la categoría neutral; lo cual evidencia que existe ambigüedad en cuanto a sentirse o no capacitado para trabajar con estudiantes con Déficit de Atención en el salón de clase regular. La autora concluyó lo siguiente:

1. Los maestro/as tenían algún conocimiento o menos dudas referentes a la inclusión, sin embargo, no se sentían capacitados para poder realizar el proceso de inclusión con los estudiantes con Déficit de Atención en el salón de clase regular.
2. La literatura revisada relacionada con el tema respecto al conocimiento de los maestros/as acerca del concepto de Déficit de Atención no está claramente definido y no pudo obtener información de las estrategias o técnicas utilizadas para la enseñanza de las escuelas inclusivas.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Introducción

En este capítulo se presenta el análisis crítico a la luz de los resultados de las 10 investigaciones revisadas. El problema investigado consistió en analizar la relación entre la preparación académica, género, años de experiencia del maestro/a de educación física regular en la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular mediante la revisión de estudios realizados en el tema en Puerto Rico en los últimos 15 años (1994 – 2009). El estudio se fundamentó en la teoría cognoscitiva / constructivista según Piaget (1985).

Piaget (1985) concurre con la visión constructivista que plantea que el conocimiento no se descubre, por el contrario se construye. De modo que, aporta a la visión constructivista la concepción de un proceso interno en el cual el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más compleja que llamó estados. Los estados o estructuras psicológicas se desarrollan progresivamente a partir de los reflejos innatos desde la infancia hasta la adolescencia. Para Piaget (1985) el proceso de construcción del conocimiento no está en los objetos, ni previamente en la persona sino en la mutua influencia e interacción que existe entre la experiencia que proveen los sentidos y el proceso de razonar.

Análisis crítico por cada pregunta de investigación

Los resultados de este estudio, producto del análisis de contenido, se discuten desde la perspectiva de la literatura revisada y el marco teórico con el que se

fundamentó el mismo. Esta discusión está dirigida a responder las dos preguntas de investigación formuladas. A estos efectos, la primera pregunta de este estudio lee como sigue: ¿Qué relación existe entre la preparación académica del maestro/a de educación física regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular del maestro de educación física? La Tabla 1 presenta los hallazgos más significativos de acuerdo con el análisis de contenido de las 10 investigaciones realizadas en los últimos 15 años (1994- 2009) en Puerto Rico en el tema de la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular.

Tabla 1

Análisis de la relación entre la preparación académica del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos de estudios realizados en Puerto Rico entre 1994 y 2009

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigado	Total Partici pante (n)	Zona Geográ- fíca	Preparación Académica Del Maestro/a Regular	Resultados Actitud
Vélez Medina 1996	Nivel de conocimiento del maestro regular acerca de la inclusión de estudiantes con impedimento.	15	Carolina	n= 13sin preparación en educación especial. n= 2 con preparación en educación especial.	La mayoría de los maestro/a del salón regular no tiene créditos en educación especial, no reciben ayuda ni apoyo para trabajar con estudiantes de educación especial
Betancourt 2004	Rrelación entre la preparación académica del maestros/as de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clase regulares	43	Humacao	n=27Bachillerato. n=21Bachillerato educación física n=1Bachillerato en elemental. n= 3 Bachillerato Educación física adaptada n= 1Bachillerato educación física adaptada n= 1 maestría en currículo n=1 maestría educación	Indicó que a mayor preparación académica en educación especial más favorable la actitud del maestro/a hacia la inclusión

Tabla 1 continuación

Análisis de la relación entre la preparación académica del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos de estudios realizados en Puerto Rico entre 1994 y 2009

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigado	Total Participante (n)	Zona Geográfica	Preparación Académica Del Maestro/a Regular	Resultados Actitud
Colón Nieves 2005	Conocimiento y experiencia de maestros/as de escuelas especializadas programa de educación agrícola al trabajar con estudiantes educación especial	18	Toa alta Camuy Adjuntas	n=18 con bachillerato n=10 con créditos en maestría y educación especial n= 8 no tenían preparación en educación especial	Se evidenció que de 18 maestros/as 10 expresaron sentirse capacitados, 8 poco capacitados.
Ayala Concepción 2007	Percepción de maestro de educación general y especial hacia la alternativa de inclusión de estudiantes autistas en el salón de clase regular	36	Trujillo Alto	n= 31 no tenían conocimiento de inclusión. N=5 maestros/as tenían conocimiento de inclusión.	26 maestros/as tienen conocimiento de inclusión 86% (f=31) tenían actitudes desfavorables hacia la inclusión 14% (f=5) la actitud era favorable
Barlucea Campos 2008	Nivel de conocimiento y estrategias de intervención educativa del maestro/a regular en la inclusión de niños/ con diagnóstico de autismo	25 Estudios	Revisión Documental De estudios en Puerto Rico, Estados Unidos, otros países	No se especifica preparación académica de maestros en los estudios revisados	Maestros/as desconocen la cantidad de niños/as con autismo. No se sienten capacitados profesionalmente
Carrasquillo 2008	Actitud del maestro de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimento	1,638	Revisión documental Puerto Rico Estados Unidos Europa	No se especifica preparación académica aunque se evidenció que los maestros/as indicaran sentirse capaces para trabajar con la inclusión	50% (f= 819) de maestros/as mencionaron tener dificultad para llevar a cabo el proceso de inclusión porque los grupos eran grandes y se hacía difícil modificar la clase. 60% (f= 983) maestros/as consideran que los estudiantes con impedimento deberían ser incluidos.
Crespo 2008	Percepción de maestros/as de educación física regular hacia el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial	20	Pueblos Norte de Puerto Rico	n=13 maestros/as indicó tener bachillerato n= 7 mencionaron poseer maestría	Maestro de educación física regular indican que la inclusión es beneficiosa, se debe limitar el número de estudiantes de educación especial en los grupos, que este estudiante tiene derecho a participar de clases regulares y que se sienten preparados para trabajar con estudiantes de educación especial

Tabla 1 continuación

Análisis de la relación entre la preparación académica del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos de estudios realizados en Puerto Rico entre 1994 y 2009

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigados	Total Partici- pante (n)	Zona Geográ- fica	Preparación Académica Del Maestro/a Regular	Resultados Actitud
Figueroa Díaz 2008	Nivel de conocimiento de maestros de 4 escuelas elementales y la inclusión de niños con autismo en el salón de clase regular	50	Región Norte de Puerto Rico	Maestros/as indicaron no tener preparación académica para atender estudiantes autistas	Maestros/as indicaron no estar familiarizados con las leyes que aplican a los estudiantes de educación especial. No se sienten preparados por falta de conocimiento
Velázquez 2008	Nivel de conocimiento del maestro y el proceso de inclusión	10	Distrito Isabela	60% (f=6) recibió orientación o tiene conocimiento de inclusión. 40% (f=4) indicó no tienen conocimiento de inclusión	60% (f=6) Maestros/as consideran que estudiantes con impedimentos debe ser incluido. 40% (f=4) de los maestros opinaron que no deben ser incluidos
Burgos Ocasio 2009	Conocimiento de maestros/as y la inclusión de estudiantes con Déficit de Atención	38 Estudios	Revisión documental de estudios en Puerto Rico	No se presentaron datos específicos. Se menciona, en general que los maestros poseen algún conocimiento del proceso de inclusión	Maestros indicaron no sentirse capacitados para atender la inclusión de estudiantes con Déficit de Atención.

De acuerdo con las conclusiones en las investigaciones que fueron analizadas se evidencia que en seis de las mismas la mayoría de los maestros/as expresaron actitudes dirigidas a no estar de acuerdo con la inclusión de niños/as con impedimentos en el salón de clase regular. De igual forma, en estos estudios los maestros/as indicaron no tener la preparación, ni el conocimiento suficiente para atender y trabajar con el proceso de inclusión de niños con algún tipo de impedimento o necesidades especiales. Solo una minoría de los maestros señaló tener conocimiento. Los estudios donde se observaron

estos resultados son: Vélez Medina (1996), Barlucea Campo (2008), Carrasquillo (2008), Figueroa Díaz (2008), Velázquez (2008) y Burgos Ocasio (2009). Este resultado es cónsono con los hallazgos de Vélez Medina (1996) y Morales (1997); así como con las publicaciones en el *Índice de Inclusión* (2006) y *The Special EDGE* (2007) que señalan la falta de conocimientos del maestro/a en materia de educación especial y el fracaso de la enseñanza universitaria en la preparación de los maestros/as al respecto.

Por otra parte, cuatro de los estudios evidenciaron que una mayoría de maestros/as tenía actitudes más positivas y señalaron estar capacitados para trabajar en el salón de clase regular con niños con impedimentos o necesidades especiales; aunque en menor proporción, hubo grupos de maestros/as en desacuerdo con la inclusión. Los estudios que representan este resultado son el llevado a cabo por: Betancourt (2004), Colón Nieves (2005), Ayala Concepción (2007) y Crespo (2008). De modo que, la preparación académica, el conocimiento acerca de la inclusión y de educación especial son esenciales para que el maestro/a del salón de clase regular acepte trabajar con la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en su salón de clase. Por cuanto, este hallazgo es cónsono con lo planteado por Betancourt (2004) en el sentido de que el autor señaló que a mayor preparación académica más favorable era la actitud del maestro/a para aceptar trabajar con la inclusión de niños/as con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular.

De acuerdo con las leyes federales y estatales que protegen a las personas con impedimentos o necesidades especiales se establece que toda persona tiene derecho a la

educación, al pleno desarrollo de su personalidad y, a una educación donde la condición física y mental no debe ser motivo de segregación. A la luz de los hallazgos obtenidos en el estudio realizado, se encontró que, a pesar de la resistencia del maestro/a del salón de clase regular para aceptar el proceso de inclusión, existe compromiso en una gran cantidad de maestros/as que se preparan académicamente para poder realizar al máximo los objetivos en el proceso de inclusión. Sin embargo, en los estudios realizados, se demuestra que en mayor o menor grado, no se está cumpliendo a cabalidad con la inclusión del estudiante con impedimento o necesidades especiales en el salón de clase regular. Esta situación es contraria al funcionamiento adecuado de los programas educativos especializados bajo la administración de las distintas agencias, departamentos e instrumentalidades del Gobierno de Puerto Rico que participan de convenios interagenciales (Lex Juris, 2009).

Los hallazgos del análisis realizado sugieren que al presente los maestros/as requieren ser adiestrados en el manejo y aplicación del proceso de inclusión. A su vez, capacitarles en áreas relacionadas con los problemas de aprendizaje que puedan presentar los niños con impedimentos. De esta forma el personal docente podrá cumplir a cabalidad con las leyes que protegen a esta población. Morales (1997) considera que el conocimiento y las actitudes del maestro/a del salón de clase regular son fundamentales en los procesos de inclusión y el aceptar al estudiante con impedimento o necesidades especiales.

Del análisis de contenido del total de los 10 estudios revisados, también se encontró que la mayoría de los maestros/as del salón de clase regular, incluyendo al

maestro/a que indicó tener la capacidad y una actitud positiva y, de evidenciar que muchos de éstos indicaron que no tenían la preparación necesaria, no se sentían capacitados o poco capacitados indicaron que no recibían ayuda o apoyo, materiales, adiestramiento, talleres, orientación, el que la cantidad de niños/as asignados era muy grande lo cual les creaba dificultades para modificar su clase para atender y trabajar efectivamente con los estudiantes en su proceso de inclusión (Vélez Medina, 1996; Betancourt, 2004; Colón Nieves, 2005; Ayala Concepción, 2007; Barlucea Campo, 2008; Carrasquillo, 2008; Crespo, 2008; Figueroa Díaz, 2008; Velázquez, 2008; Burgos Ocasio, 2009). Esta situación es contraria al espíritu y mandato de las leyes federales y estatales que impone a las autoridades educativas la obligación de proveer un servicio educativo de calidad en la alternativa menos restrictiva que garantice el derecho de todos los niños/as por igual a ser educados sin que medie el rechazo, la segregación o el discrimin (Lex Juris, 2009).

Por otra parte, desde la visión constructivista, Piaget (1985) establece que todo niño/a tiene el potencial para desarrollarse al interactuar activamente con el ambiente y exponerse a la experiencia. En este aspecto, el maestro/a le proporciona al estudiante el ambiente y las actividades físicas y mentales que le permitan avanzar en su proceso intelectual, por consiguiente, su aprendizaje. Por lo cual, el maestro/a es el promotor, según Piaget (1985), del desarrollo cognoscitivo y la autonomía de los estudiantes, para que éstos continúen construyendo su conocimiento.

La segunda pregunta de este estudio lee como sigue: ¿Qué diferencias existen por género y años de experiencia de trabajo como maestros/as de educación física en la

inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular? A la luz del estudio realizado no se observó una amplia diferencia entre género y años de experiencia de trabajo como maestros/as. A su vez, en el análisis realizado se observó que existen resultados a favor y en contra de la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular.

Tabla 2

Análisis de las diferencia por género y años servicio del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales de estudios realizados en puerto Rico entre los años 1994 y 2009.

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigado	Total Participante (n)	Zona Geográfica	Género	Años Experiencia docente por género (F/M)	Resultado Actitud
Vélez Medina 1996	Nivel de conocimiento del maestro regular acerca de la inclusión de estudiantes con impedimento	15	Carolina	F=12 M=3	No se especificó años de experiencia docente	No se encontró diferencias. La mayoría de los maestros/as en ambos géneros indicaron no recibir apoyo, ni adiestramiento.
Betancourt 2004	Rrelación entre la preparación académica del maestros/as de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos en sus clase regulares	43	Humacao	F=9 M=34	No se especificó años de experiencia docente	No se encontró diferencia por género. Se encontró en la mayoría de los maestros/as de ambos géneros que a menor edad y experiencia docente más favorable era la actitud hacia la inclusión.
Colón Nieves 2005	Conocimiento y experiencia de maestros/as de escuelas especializadas programa de educación agrícola al trabajar con estudiantes educación especial	18	Toa Alta Camuy Adjuntas	F=9 M=9	n= 10 tienen de 0-5 años de experiencia n=8 tienen más de 6 años de experiencia docente	No se encontró diferencia por género y experiencia docente. Un grupo de de maestros/as de ambos géneros indicó sentirse cómodos al trabajar con la inclusión. Una tercera parte 44% (f=8) de los maestros/as de ambos género indicó que confrontaba dificultades con la inclusión.

Tabla 2 continuación

Análisis de las diferencias por género y años servicio del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales de estudios realizados en Puerto Rico entre los años 1994 y 2009

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigado	Total Partici Pante (n)	Zona Geográ Fica	Género	Años Experiencia docente por género (F/M)	Resultado Actitud
Ayala Concepción 2007	Percepción de maestro de educación física general y especial hacia la alternativa de inclusión de estudiantes autista en el salón de clase regular	36	Trujillo Alto	F= 30 M= 6	No se especificó años de experiencia docente	No se encontró diferencias. La opinión del 86% (f=31) de maestros de ambos género fue favorable hacia la inclusión y 14% (f=5) fue desfavorable hacia la inclusión.
Barlucea Campos 2008	Nivel de conocimiento y estrategias de intervención educativa del maestro/a regular en la inclusión de niños/as con diagnóstico de autismo	25 estudios	Revisión documental De estudios en Puerto Rico, Estados Unidos y otros países	No se especificó por género	No se especificó por experiencia	No se diferencia del total de estudios los maestros/as de ambos género independientemente de la experiencia docente que pudiese tener, no se sienten capacitados para trabajar con el proceso de inclusión
Carrasquillo 2008	Actitud del maestro de educación física regular hacia la inclusión de estudiantes con impedimento	1,638	Puerto Rico Estados Unidos Europa	F=655 M=983	No se especificó por género	No se encontró diferencia por género y experiencia docente. El 50% (f=819) del total expresó estar acuerdo con la inclusión y 50%(f=819) expresó dificultades con la inclusión.
Crespo 2008	Percepción de maestros/as de educación física regular hacia el proceso de inclusión de estudiantes de educación especial	20	Pueblos Norte de Puerto Rico	F=8 M=12	No especificó por género n=2, 2-5 años n=7, de 6-10 años n=3, de 11-15 años n=7, de 16-20 años n=1, de 21- 25 años	No se encontraron diferencias por género y experiencia docente El 95% (F=19) de los maestros/as expresó tener dificultades con la inclusión. El 5% (f=1) expresó no tener dificultades. El total de maestros/as opinó que la inclusión es beneficiosa aunque se necesita mejorar el proceso
Figueroa Díaz 2008	Nivel de conocimiento de maestros de 4 escuelas elementales y la inclusión de niños con autismo en el salón de clase regular	50	Región Norte de Puerto Rico	F=45 M=5	No se especificó por género ni experiencia docente	No encontró diferencias por género ni experiencia docente. La mayoría de los maestros/as expresaron tener poco conocimiento y poco preparados para trabajar con la inclusión
Velázquez 2008	Nivel de conocimiento del maestro/a y el proceso de inclusión	10	Distrito Isabela	F=1 M=9	No se especificó por género n= 4 tienen 11-20 años n= 6 no contestaron	No se encontró diferencias por género y experiencia docente. La mayoría de los maestros/as no se sienten capacitados para trabajar con la inclusión

Tabla 2 continuación

Análisis de las diferencias por género y años servicio del maestro/a del salón de clase regular y la actitud hacia la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales de estudios realizados en Puerto Rico entre los años 1994 y 2009

Estudios Puerto Rico 1994- 2009 Autor y Año	Tema Investigado	Total Participantes (n)	Zona Geográfica	Género	Años Experiencia docente por género (F/M)	Resultado Actitud
Burgos Ocasio 2009	Conocimientos de maestros/as y la inclusión de estudiantes con Déficit Atención	38 estudios	Revisión documental de estudios en Puerto Rico	No se especificó por género	No se especificó por experiencia docente	No se encontró por género y experiencia docente. La mayoría de los maestros/as no se sienten capacitados para trabajar con la inclusión.

Del análisis se desprende que en los 10 estudios revisados no se encontraron diferencias en las actitudes por género y experiencias de trabajo docente entre los maestros/ que participaron en cada investigación. No obstante, al sumar el número de maestros/as participantes por género, excluyendo aquellos estudios donde no se especificó esta categoría, se observa una participación de 768 féminas y de 1,037 masculinos. A su vez, se observó que el número de años de experiencia docente varió de 0 años hasta los 25 años, excluyendo aquellos estudios donde este dato no se especificó. Se pudo constatar que en el total de los estudios revisados, al no encontrarse diferencia por género y experiencia de trabajo docente, los hallazgos incluyen el sentir de ambos géneros, independientemente de los años de experiencia docente que posea el maestro o maestra de salón de clase regular.

Por otra parte, se pudo establecer, en específico, que del total de los 10 estudios, en cuatro de éstos todos los maestros de ambos géneros que participaron indicaron que no se sentían capacitados confrontaban dificultades, no tenían el apoyo para trabajar con la inclusión de niños con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular (Vélez Medina, 1996; Barlucea campos, 2008; Figueroa Diaz, 2008; Burgos Ocacio; 2009). De otra parte, se observaron resultados mixtos en los restantes seis estudios analizados. Esto es, la mayoría o en un número proporcional, los maestros de ambos géneros y diferentes años de experiencia docente en las opiniones y actitudes descritas hacia la inclusión se evidenció que existen grupos de maestros/as que se sientan capacitados, avalan y aceptan la inclusión y otros grupos de maestros/as que no se sienten capacitados, sus actitudes son negativas y no aceptan trabajar con la inclusión de niños con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular; siendo la tendencia mayor al rechazo de la inclusión.

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de revisar las prácticas y los estatutos que establece la política pública del Departamento de Educación de Puerto Rico (2004); así como la *Ley de Servicios Educativos Para Personas Con Impedimentos* de modo que se asegure el cumplimiento de las responsabilidades y deberes que debe desempeñar el personal docente (Lex Juris, 2009). La ley es clara en su contenido. No obstante, requiere que las autoridades educativas del sistema de educación del país, al igual que los programas de preparación de maestros universitarios promuevan el conocimiento de las mismas. De modo que, además de capacitar al maestro del salón de clase regular para que éste adquiera las competencias necesarias, se sienta seguro y

reciba el apoyo suficiente para trabajar con la inclusión de niños con impedimentos y necesidades especiales.

Expuso Piaget (1985) que el maestro debe conocer profundamente los problemas, las características de sus alumnos, etapas y estados del desarrollo. Según el teórico, el maestro/a debe promover una atmosfera agradable de respeto y confianza para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje donde el niño construya, integre y se apodere del conocimiento a través de la experiencia. De aquí la importancia que tiene el que el maestro del salón de clase regular se sienta capacitado, con las competencias profesionales necesarias para atender la inclusión de estudiantes con impedimentos o necesidades especiales.

Conclusiones

A la luz del análisis realizado se establecieron una serie de conclusiones. A estos efectos, las mismas son las siguientes:

1. De los 10 estudios incluidos en el análisis, principalmente en seis de éstos, se evidenció que la actitud en la mayoría de los maestros del salón de clase regular es a no estar de acuerdo con la inclusión de niños con impedimentos y necesidades especiales.
2. La mayoría de los maestros que participaron en los 10 estudios analizados indicó que no contaban con la preparación académica y el conocimiento para atender en el salón de clase regular a niños con impedimentos o necesidades especiales y una minoría en estos estudios señaló tener conocimientos.
3. Prácticamente en cuatro de las investigaciones, una mayoría de maestros reaccionaron positivamente, con actitudes a favor de la inclusión de niños con

impedimentos o necesidades especiales indicando tener la preparación académica y el conocimiento para ello; aunque en estos estudios también hubo maestros que expresaron su desacuerdo con la inclusión.

4. En los 10 estudios revisados se encontró que los maestros del salón de clase regular concurren en las dificultades que enfrentan para atender a estudiantes con impedimentos o necesidades especiales independientemente de su acuerdo o desacuerdo con el proceso de inclusión. Éstos indicaron que no se les provee de ayuda, apoyo, adiestramiento, talleres, que la cantidad de niños asignados es muy grande para hacer modificaciones en su clase.

5. No se evidenciaron diferencias por género y experiencia de trabajo docente en la visión o actitudes hacia la inclusión de niños con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular. Por cuanto, se deduce que los resultados incluyó a la población total, independiente del género y los años de experiencia docente. En este aspecto prevaleció el que los maestros no se sentían capacitados para atender las necesidades de los niños con impedimentos o necesidades especiales en el salón de clase regular aunque reconociesen los derechos que asisten a estos niños.

Recomendaciones

Los resultados de este estudio permitieron generar una serie de recomendaciones dirigidas a fortalecer el proceso de inclusión de niños/as con impedimentos o necesidades especiales del sistema de educación en el país. Las recomendaciones son las siguientes:

1. Incluir como requisito en la preparación profesional de los maestros/as del salón de

clase regular el que incluyan un curso básico de educación especial de modo que se capaciten para atender el proceso de inclusión.

2. Promover y desarrollar adiestramientos, talleres y seminarios en el Programas de Educación Continua en el tema de la inclusión, leyes aplicados a personas con impedimento y estrategias educativas para niños/as con impedimentos o necesidades especiales para maestros/as del salón de clase regular.
3. Establecer alianzas entre el Departamento de Educación de Puerto Rico con los centros educativos universitarios a fines de que éstos se motiven a ampliar su oferta académica e incluyan cursos en el área de inclusión, aspectos legales relacionados con la persona con impedimento para maestros/as de salón de clase regular.
4. Promover en las escuelas que mejoren las facilidades de planta física, equipos y materiales que faciliten al del salón de clase regular maestro/a el proceso de inclusión de estudiantes con impedimento o necesidades especiales.
5. Analizar y evaluar en las escuelas del país el cumplimiento de las leyes que protegen las personas con impedimentos.
6. Motivar a los maestros/as del salón de clase regular a que participen en el Programa de Inclusión, proveyéndoles apoyo y supervisión de manera tal que puedan canalizar sus inquietudes y minimizar sus temores.
7. Llevar a cabo investigaciones que permitan profundizar y provean datos objetivos acerca de la relación entre la preparación académica, género y años de experiencias docente del maestro/a del salón de clase regular y la inclusión de niños/as con impedimentos.

Limitaciones del estudio

La mayor limitación en este estudio consistió en localizar investigaciones realizadas en el tema de la inclusión en Puerto Rico en los últimos 15 años (1995-2009). Por otro lado, no todas las investigaciones localizadas incluyeron las variables relacionadas con la preparación académica, género y años de experiencia docente del maestro/a del salón de clase regular vinculadas con la inclusión. De manera que, los resultados de este análisis no son representativos de la posible relación que pueda existir entre la preparación académica, género y años de experiencias docente del maestro/a y la inclusión de estudiantes con impedimentos en el salón de clase regular en Puerto Rico.

REFERENCIAS

- Ayala Concepción, M. (2007). *Percepción de los maestros de educación general y educación especial hacia la alternativa de inclusión de estudiantes autista en el salón regular* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Ander Egg, E. (1994). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aire: Elicea.
- Barlucea Campos, C. (2008). *Nivel de conocimiento y estrategias de intervención educativa del maestro de sala de clases regulares hacia la inclusión de niños con diagnostico de autista* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico .
- Betancourt, J. (2004). *La relación entre la preparación académica de los maestros de educación física regular y su actitud hacia la inclusión de los estudiantes con impedimento en sus clases regulares* (Disertación Doctoral no publicada). Universidad Interamericana, Recinto de San Juan, Puerto Rico.
- Burgos Ocasio, M. (2009) *El conocimiento de los maestros sobre la inclusión de estudiantes con déficit de atención en la sala de clase regular* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Carrasquillo, J. (2008). *La actitud del maestro de educación física hacia la inclusión de estudiantes con impedimento* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana, Recinto de Cayey, Puerto Rico.

- Colón Nieves, W. (2005). *Conocimiento y experiencias de los maestros de cursos ocupacionales de las escuelas especializadas del programa de educación agrícola al trabajar con estudiantes del programa de educación especial* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez, Puerto Rico.
- Crespo, J. (2008). *Percepción de los maestros de educación física regular hacia el proceso de inclusión con estudiantes de educación especial* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Enciclopedia Wikipedia* (2009). Recuperado 2009 en [www. Definición. Es.com](http://www.Definición.Es.com)
- Departamento de Educación (2004). *Manual de Procedimiento*. San Juan, Puerto Rico: Secretaria Auxiliar de Educación Especial. Autor.
- Diccionario de la lengua española Plus* (2001). Barcelona, España: Grupo Editorial Norma.
- Figuroa Díaz, V. (2008). *Nivel de conocimiento que poseen los maestros de cuatro escuelas elementales de la Región Norte de Puerto Rico con relación al proceso de inclusión de niños con autismo en el salón de clase regular* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Hernández, R. (2000). *Modelos tradicionales de investigación*. Universidad Autónoma Barcelona. Recuperado el 14 de enero de 2010 en [www mistarea.com.ve](http://www.mistarea.com.ve)
- Índice de Inclusión* (2006). *Hacia una educación inclusiva para todos*. UNESCO 2004, Recuperado de Secretaria de Estados de Educación de Chile
- Lex Juris (2009). *Leyes federales y estatales que protegen la persona con impedimento*. Recuperado 2009 en [www. Lexjuris.com](http://www.Lexjuris.com)

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. México: Person Addison Wesley.
- Morales, M. (1997). *Procesos de Educación Especial*. San Juan, Puerto Rico Secretaria Auxiliar de Educación Especial. Universidad Central de Bayamón, Puerto Rico
- Piaget, J. (1985). *Las teorías constructivistas del aprendizaje*. UNESCO 1990, Recuperado Oficina Internacional de Educación 1999.
- Taylos, S. y R. Bogdan, (1999). *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- The Special EDGE* (2007) *Comisión de asesoramiento sobre la educación especial*. Recuperado de www.calstat.org/textal/SpEDge.com
- Velázquez, D. (2008). *El nivel de conocimiento de los maestros sobre el proceso de inclusión en el Distrito escolar de Isabela* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Vélez Medina, N. (1996). *El conocimiento del maestro general hacia los estudiantes de educación especial en la integración/inclusión* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Metropolitana, Recinto de Cupey, Puerto Rico.
- Villeneuve Román, M.L. (2004). *Manual de práctica. Desarrollo de destrezas básicas de investigación*. San Juan, Puerto Rico. Publicación M.L. Villeneuve, autora.