

116
Zej.



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

ESTUDIO DE OPINION ENTRE PADRES DE FAMILIA
RESPECTO A LA INTEGRACION EDUCATIVA

T E S I S
Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a:

ORALIA ROSALBA MENDOZA CORTES

ASESORA DE TESIS:
LIC. ARACELI MENDOZA IBARROLA

ASESORA DE ESTADISTICA:
LIC. CORINA CUEVAS RENAUD





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INTRODUCCION	1
I ANTECEDENTES.....	3
1 FUNDAMENTO FILOSOFICO	3
1.2 NORMALIZACION E INTEGRACION	6
1.3 FUNDAMENTO POLITICO	10
1.4 LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO	14
1.5 ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS ACERCA DE LA INTEGRACION EN MEXICO.....	18
II MARCO TEORICO	24
2.1 LA FAMILIA	24
2.1.1 FUNCIONES DE LA FAMILIA	24
2.1.2 ESTRUCTURA FAMILIAR Y TIPOS DE FAMILIA	25
2.1.3 DINAMICA FAMILIAR	26
2.1.4 LA FAMILIA DEL NIÑO CON NECESIDADES ESPECIALES.	27
2.2 ACTITUDES Y OPINION	32
III METODOLOGIA	37
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	37
3.2 SUJETOS	39
3.3 INSTRUMENTO	39
3.4 PROCEDIMIENTO	40

IV	ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS	41
	4.1 ANALISIS DE REACTIVOS	41
	4.2 CRUCE DE VARIABLES	53
	CONCLUSIONES	58
	SUGERENCIAS	65
	BIBLIOGRAFIA	66
	ANEXOS	70

A MIS BIEN AMADOS PADRES: TELE Y MARY

CON INFINITO AMOR Y ADMIRACION POR TODO LO QUE ME HAN ENSEÑADO
Y BRINDADO A LO LARGO DE MI VIDA, LO CUAL ES INVALUABLE.

CON CARIÑO A MIS QUERIDOS HERMANOS:
ROBERTO AUGUSTO, HECTOR JUVENAL, RAUL
FAUSTO, JORGE MARIO, OSCAR LUIS Y ADA ELSA

POR ESA COMPRESION Y UNION FRATERNAL QUE
NOS HA CARACTERIZADO SIEMPRE.

A TODOS MIS QUERIDOS SOBRINOS.

A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE DE ALGUNA
MANERA HICIERON POSIBLE LA REALIZACION DE
ESTE TRABAJO.

PARA TI:

QUE EXISTES EN MI Y ME HACES FELIZ

ORALIA ROSALBA

CON RESPETO Y AGRADECIMIENTO POR SU VALIOSO
APOYO Y ORIENTACION EN EL ASESORAMIENTO DEL
PRESENTE TRABAJO A LA:

LIC. ARACELI MENDOZA IBARROLA

LIC. CORINA CUEVAS RENAUD

LIC. ELISA SAAD DAYAND

LIC. GUADALUPE SANTAELLA HIDALGO

LIC. SILVIA GUADALUPE VITE SAN PEDRO

RESUMEN

Se presenta un estudio de opinión entre "padres especiales" y "padres regulares" acerca de la integración educativa.

Se considera a la "integración educativa" como una serie de acciones orientadas a que los niños con "necesidades educativas especiales" puedan ser incorporados, en lo posible, al aula regular, por ser esta el medio natural educativo en que se desarrolla el escolar.

Se realizó un estudio comparativo, tomando como muestra un grupo de 50 padres (padres regulares) de niños que asisten a escuela regular y un grupo de 50 padres de niños que asisten a escuelas de educación especial. (padres especiales). Se aplicó una encuesta con 37 reactivos que exploraban cuatro rubros generales: 1) conocimiento de lo que es la educación especial; 2) medios que pueden promover la integración educativa; 3) actitudes hacia la integración educativa y 4) acciones para promover la integración educativa.

Se realizó un análisis estadístico de tipo comparativo a través de X^2 (ji cuadrada) y de tipo asociativo, a través de c de Cramer. Los resultados sugieren opiniones similares de los padres en los rubros explorados, y una tendencia hacia actitudes positivas sobre la integración educativa. Sin embargo en lo que respecta a la integración educativa, algunos padres de niños que asisten a escuelas de educación especial, parecen rechazar la idea de que estos niños puedan asistir a escuelas regulares, a pesar de que este mismo grupo de padres de sugerencias sobre los medios para promover la "integración educativa" y de acciones para que se promueva la misma.

INTRODUCCION

En el presente trabajo se abordó un tema de interés para la educación especial en México: la opinión de padres de familia acerca de la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

A la integración educativa, subyace el ideal humanista de que todo ser humano es necesario para la sociedad, por lo cual la sociedad necesita de los individuos con necesidades educativas especiales, de la misma manera que ellos encuentran una reivindicación natural y justificada al participar y pertenecer a la sociedad en la cual han nacido. Muchas personas con discapacidad no llevan una vida social activa, y quizás por ello grandes sectores de la sociedad desconocen lo que implica una diferencia física, mental o cognoscitiva. Por ello es necesario que se realicen acciones que preparen y hagan posible acercamientos que faciliten la integración del discapacitado a lo largo de su vida en todos los ámbitos de la vida social: educativa, social y laboral.

La integración educativa, definida en general como el acceso de un alumno especial al sistema educativo regular ha formado parte de movimientos de demandas sociales muy amplios en países sajones y nórdicos. Si bien estas demandas de integración y de integración educativa en particular, surgen en otras latitudes, se van generalizando en propuestas e intenciones de organismos internacionales como la UNESCO, hasta formar parte de su agenda de trabajo.

En México, el tema de la integración educativa ha formado parte en la política educativa desde 1980, (SEP, DGEE, 1982) periodo en que la Dirección General de Educación Especial asume como parte de sus principios la normalización e integración. Y es en el presente sexenio, cuando se establece la integración educativa como parte del programa oficial dentro de la llamada modernización educativa (poder ejecutivo federal 1989-1994), y posteriormente adquiere un status de orden legal en la ley general federal de educación (poder ejecutivo federal. Julio 1993. Art. 41).

Una de las características del término "integración educativa" es que denota las acciones concretas a desarrollar para que alumnos con necesidades educativas especiales puedan insertarse en las aulas regulares, lo cual es muy complejo, pues implica desde replanteamientos y adecuaciones en torno al currículum escolar, hasta campañas de información y sensibilización a diferentes niveles sociales con el fin de influir positivamente en su aceptación.

Una de las instancias sociales más importantes a considerar para que pueda llevarse a cabo la integración educativa es la familia, ya que es en su seno donde se lleva a cabo el desarrollo y la socialización básicas del individuo. Los padres de familia, en gran medida, son los responsables del curso del desarrollo y socialización de los hijos, por lo cual resulta de sumo interés su consideración en torno al tema de integración educativa, ya como padres de un niño con necesidades de educación especial (padres especiales), ya como padres de un niño que asiste a una escuela regular (padres regulares).

Para el desarrollo del tema señalado: opiniones de "padres especiales" y "padres regulares" en torno a la integración educativa, se presentan los siguientes contenidos:

1.- En el primer apartado se abordan los antecedentes del término "integración educativa". Se considera su fundamento filosófico, su definición formal a través de la relación "normalización-integración", algunos aspectos de orden jurídico y político en que se sustenta la educación especial, así como algunas experiencias de integración educativa.

2.- En el segundo apartado se desarrolla una conceptualización acerca de la familia, la dinámica familiar en general y dinámica familiar en general del discapacitado. Por otra parte se desarrollan los conceptos de "opinión" y "actitud".

3.- En el tercer apartado se describe la metodología desarrollada.

4.- Finalmente se describen las opiniones y actitudes de "padres especiales" y "padres regulares" en torno a la aceptación y/o rechazo a la integración educativa, lo cual se equipara a la disposición a que sus hijos pudiesen interactuar en el ámbito de la escuela regular.

1 ANTECEDENTES

La integración educativa, entendida como la integración al aula regular de niños que tienen alguna discapacidad, es parte de una concepción más amplia de lo que es o debería ser el ser humano en el contexto en el que se desarrolla. Para ello, para una comprensión del término "integración educativa" es necesario recurrir a sus bases filosóficas, a la definición del término de acuerdo a cómo se ha venido manejando desde un enfoque sociológico y/o sociopsicológico, las formas en que cobra realidad en la política educativa en nuestro país, así como las formas concretas en que se ha manifestado como práctica o reflexión en el hecho educativo. Estos aspectos, que a continuación se presentan, proporcionan una visión global del tema "integración educativa" y de su importancia actual.

1.1 FUNDAMENTO FILOSOFICO

La integración educativa implica la inserción de alumnos con discapacidad al medio regular en que se desarrollan los niños de su edad, esto es al salón de clases común. Pero, ¿Qué es una discapacidad?

De manera general una discapacidad hace alusión a una limitación en alguna esfera del ser humano, ya sea de tipo físico, psíquico, social, cognoscitivo, etc.

La concepción que se tenga acerca de lo que es una discapacidad depende del contexto histórico, social y cultural en que ésta sea definida. Esto es así porque cada grupo social, según su contexto específico, establece en cierta medida lo que es "lo normal" y los grados de desajuste o discrepancia de las capacidades que valora; las capacidades deseables y no deseables que espera de sus miembros, los comportamientos que espera de los mismos, etc.

Puede decirse que la concepción y actitud hacia personas con discapacidad ha sido diversa a lo largo de la historia. Capacce y Lego, (1982), describen ejemplos de lo anterior: en culturas antiguas se abandonaba a viejos y discapacitados porque eran incapaces de sobrevivir. En la India de la antigüedad se abandonaba en la selva a quienes eran considerados anormales. En Egipto se divinizaba a individuos con malformaciones porque se les adjudicaba el poder de prever catástrofes. En Esparta, las leyes del tiempo establecían la muerte a personas deformes o con alguna discapacidad por no ser útiles al Estado. Durante el imperio Romano, se otorgaba a los padres el poder de quitar la vida a aquellos hijos que fuesen considerados anormales; y después, en la decadencia del imperio, se traficó con discapacitados y deformes porque podían servir como bufones o limosneros.

Al parecer, el advenimiento del cristianismo trajo consigo ciertas consideraciones hacia minusválidos y marginados, mitigando también en parte la superstición e irracionalidad de que eran objeto.

En la Europa Medieval, las epidemias diversas, y sobre todo la lepra, fueron motivo para que se construyeran edificios para albergar a enfermos y de esta manera no contagiaran a la población. En estos edificios (lazaretos) también son albergados discapacitados y deformes. Estos edificios posteriormente albergaron a los locos y enfermos incurables.

En la Edad Moderna, diversas discapacidades empiezan a ser consideradas a partir de enfoques médicos o pedagógicos, en autores como Itard, según Esquirol. El desarrollo de estos enfoques predominantemente médicos hacen posible que a fines del siglo XIX se inicie un movimiento formal para dar atención educativa a los discapacitados. A lo largo del siglo XX se desarrolla ampliamente una concepción y práctica médico-pedagógica acerca de las discapacidades; es en la segunda parte del presente siglo en la década de los sesenta, en que paralelo a diversos movimientos de reivindicación social se inicia la reflexión social y filosófica-humanista sobre las discapacidades, lo cual implica una nueva dimensión y práctica acerca de las mismas.

Puede decirse que la filosofía humanista encuentra sus valores centrales al cuestionarse la esencia de la humanidad, partiendo de las siguientes interrogantes: ¿Qué es el hombre?, ¿Cómo es concebido?, ¿Cómo debe ser?, ¿Cómo se forma?, ¿Qué se espera de él?, ¿Qué se le ofrece?" (Capacce y Lego, 1982). Las respuestas a estas interrogantes conformarán el encuentro ideológico desde el cual se determinarán las características que definen al individuo como persona y las relaciones con el mundo que le permiten establecer una conciencia total como parte integrante de la humanidad.

El individuo se concibe como una persona eminentemente social que interacciona con otras personas que conforman una comunidad. El hombre trae consigo mismo la potencialidad de ser un proyecto individual, y este proyecto debe poder conectarse por medio de los procesos sociales en los que el individuo participa, entre estos el proceso educativo es de primordial importancia. La educación, en este sentido, tendría como función esencial propiciar el desarrollo humano de cada individuo, brindándole todas las facilidades posibles, para llevar a cabo la realización de su proyecto de existencia. desde esta perspectiva, se concibe al hombre sin discriminaciones relativas a características físicas, psíquicas o de otra índole, sino como un sujeto situado en el mundo con igualdad de posibilidades para participar en la comunidad, realizarse y recrearse individualmente y en compromiso a sus posibilidades con la sociedad.

Desde la perspectiva de la filosofía humanista se plantea que los individuos con características psíquicas, físicas y/o particulares han sido denominados excepcionales, discapacitados, minusválidos, con necesidades especiales, etc... pero, que independientemente de la expresión que se utilice para referirse a ellos, dicha expresión es un reflejo que se tiene tanto del individuo como de la sociedad, y también es un reflejo de la amplitud o estrechez del concepto de normalidad. El punto de referencia central del humanismo es que toda expresión con la que sea denominada la discapacidad, es relativa, ya que lo esencial es la persona: "todos somos personas y es más lo que nos une que lo que nos separa", es decir cada individuo es diferente y a la vez comparte con todos los hombres las características esenciales que lo hacen humano. Es así como se habla de una "unidad en la diversidad" como ideales humanísticos.

De los razonamientos anteriores se deduce que la sociedad, al estar conformada en la diversidad, necesita de todos sus miembros, a la vez que estos tendrían que tener en forma natural y justificada un lugar de participación y pertenencia en la sociedad en la cual han nacido y se han desarrollado. Al aplicar este ideal a los individuos con alguna discapacidad, se estaría planteando el derecho que tienen estas personas a una vida social activa, como cualquier miembro de la sociedad de la cual son parte.

Podría decirse que la integración como filosofía significa una valoración de las diferencias individuales", (Keith E. Beeny, 1975). No se trata de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo al alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida.

Al plantear que las discapacidades, pueden pensarse desde el punto de vista de una revaloración de las diferencias individuales, también es cierto, tal como se ha expuesto con anterioridad que la noción de discapacidad en un sentido amplio hace referencias a limitaciones o desventajas en relación a una norma. Desde el punto de vista de la filosofía humanista, estas limitaciones o desventajas no son exclusivas de los sujetos que las padecen, sino también del entorno social al cual pertenecen. En este sentido, Nethe Bartel y Guskin (c.p. Capacce y Lego, 1982) sostienen que "lo que es significativo en todos los individuos disminuidos, no son sus características propias, sino la respuesta específica del medio ante ellos".

Podría decirse que la postura humanista se opone a una connotación de la discapacidad como una valoración de menor cuantía. En efecto, diversos calificativos como disminuido, discapacidad, necesidades especiales, etc..., al ser aplicados a individuos con algún padecimiento, etiquetan y marginan del goce de derechos y obligaciones con respecto a los ciudadanos considerados normales. Y todo fenómeno de marginalidad implica no participación y segregación, por ello es

que desee una filosofía humanista integradora del ser humano a su medio, se enfatiza la unión en lo diverso, la igualdad en la diversidad, porque estas palabras pueden hacernos pensar y actuar de otro modo.

A partir de lo citado anteriormente, puede concluirse que los niños con necesidades especiales son esencialmente niños que tienen semejanzas y diferencias propias de todos los niños. Puede haber tanta diversidad entre quienes tienen el mismo trastorno que entre cualesquiera de otros niños. Cada niño es único y tiene necesidades propias, así como dotes, problemas y posibilidades también propias. Por ejemplo: para el niño ciego, el hecho de no poder ver es algo natural; para el niño sordo es igualmente natural el hecho de no oír; y es antinatural para nuestros ojos y nuestros oídos porque estamos acostumbrados a percibir el mundo que nos rodea con los sentidos de la vista y el oído.

El calificativo de disminuido connota una valoración de menor cuantía de los individuos que la padecen a quienes etiqueta y margina del goce de los derechos y obligaciones, con respecto de los demás ciudadanos, considerados normales. En todo fenómeno de marginalidad se presenta una situación de no participación que conlleva a la segregación.

1.2 NORMALIZACION E INTEGRACION

La normalización y la integración son considerados como principios que mantienen la dimensión personal en la cual todo hombre, por sobre sus limitaciones, "tiene el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, a constituirse en un miembro participativo de la comunidad en iguales condiciones de deberes y derechos que el resto de sus conciudadanos" (Capacce, 1982).

La normalización y la integración, como nociones, están estrechamente relacionadas.

La normalización, como concepto, fue difundida por primera vez por el danés Bank Mikkelsen y por el sueco Bengt Nirje, en la siguiente forma: "la posibilidad de que el discapacitado desarrolle un tipo de vida tan normal como le sea posible". (citado por Capacce y Lego). De esta definición se derivó la ley de normalización aprobada por el parlamento de Suecia en el año de 1969, fundamentada en la filosofía de los derechos humanos, en donde se establece el derecho de todo discapacitado a tener una vida cotidiana normal y a la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social: salud, educación, trabajo, recreación, etc.

En los derechos fundamentales mencionados en la ley de normalización, citados por (G. Allan Roeher, 1976), se establece:

- A.- El derecho de una vida normal.
- B.- El derecho a experiencias normales que favorezcan el desarrollo de la personalidad.
- C.- El derecho a cambiar de ambiente, al llegar a la mayoría de edad.
- D.- El derecho a una posición económica normal.

Wolf Wolfensberger (1972), primer autor sobre el tema de la integración, la definió como: "el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean, de hecho, lo más normativas posibles".

Por su parte, Capacce (1982), menciona que la noción "normalización" connota la posibilidad del discapacitado para realizar una rutina normal, ritmo de actividades semejantes a los demás, gozar de derechos y deberes como el resto de las personas normales así como el desarrollo óptimo de las capacidades socialmente aceptadas, de la independencia y autovalía.

El principio de integración, el cual se conceptualiza de la siguiente manera: "la integración es concebida como el conjunto de pautas generales de transformación en el amplio sentido de la palabra, en donde las estructuras sociales, políticas y educativas promuevan y fortalezcan los principios de igualdad de derechos y oportunidades para todos los miembros de su sociedad, sin importar sexo, raza, idioma, inteligencia e impedimento físico (Ministry of Education, Copenhagen, 1986).

En palabras de Eloisa Etchegoyen, "El principio de integración no es una idea o patrimonio de un grupo de seres bien intencionados, es un derecho constitucional; más aun, es sencillamente un principio de convivencia civilizada. Integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros" (Etchegoyen de Lorenzo, Eloisa, 1982).

Podría decirse en términos generales que la integración se refiere a la relación persona-circunstancia. Está en relación con el horizonte operativo en tanto conjunto de actividades que la persona puede realizar o realiza con mayor eficiencia. Estar integrado, desde un punto de vista

psicosocial supone interactuar, formar parte de grupos diversos, y adoptar valores, códigos, etc... de estos. Estar integrado es lo opuesto a estar marginado y segregado. (c.f. Capacce, 1982).

En términos generales, la integración es concebida en tres diferentes ámbitos en los que el sujeto interactúa: social, familiar y escolar.

En el ámbito familiar, la integración de los miembros que forman la familia puede pensarse a partir de la interacción que se establecen entre sí.

Los niños necesitan de personas adultas para interactuar con ellas y aprender de ellas, y la posibilidad de esta interacción varía de acuerdo con el ritmo de vida familiar.

Para todo niño es necesario un medio familiar que posibilite una socialización primaria a través de la interacción con la madre, el padre y los hermanos; para el niño discapacitado (y no sólo para él) la integración comienza en el hogar, como un miembro que debe participar en actividades y tareas sin quedar relegado o sobreprotegido, ya que esto lo limita en su desarrollo como sujeto independiente.

Si para un niño "normal" llega a ser difícil un proceso de socialización en la familia debido al poco tiempo que los adultos puedan tener para él, para un niño con algún trastorno la dificultad de socialización e integración a la familia se dificulta aún más.

Es común el planteamiento de que existe una tendencia a la sobreprotección, o limitación del vínculo entre padres e hijo discapacitado, lo cual repercute en la posibilidad de integración del niño. Por ello es que toda acción tendiente a la atención a niños con discapacidades, deben contemplar el apoyo y orientación a padres, ya que es la familia la matriz de la socialización e integración del niño.

La integración social puede pensarse como la participación social del sujeto en diferentes actividades y grupos, en donde se es aceptado por los demás y se siente parte del grupo. Implica una aportación a partir de la propia individualidad, conservando lo que es propio y a la vez contribuyendo a lo colectivo, al grupo. La integración social del discapacitado puede verse obstaculizada por el desconocimiento de los otros en cuanto al qué y cómo de su desempeño en diversas actividades de lo cotidiano; esta falta de conocimiento propicia distancia, segregación y posiblemente ansiedad y agresión. Por ello es que debe propiciarse en el entorno social la aceptación del discapacitado a través del conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, a

partir de lo cual participe de un rol activo como parte del grupo al cual pertenece.

Kaufman (c.p. Sans del Rfo, 1985) define la integración en el marco educativo (mainstreaming) como referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo relacionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado.

Esta integración requeriría una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo, regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar.

Birch, 1974 define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Por su parte, la Dirección General de Educación Especial (SEP, DGEE, 1989) describe la integración educativa como: "la atención profesional a los niños y jóvenes con algún impedimento, propiciándoles los medios, destrezas y habilidades para su integración social. La educación de todo ser humano es una de las bases del principio de integración, se deriva en que cada estudiante ha de ser tratado en un ambiente lo menos restringido. Se traduce como propuesta concreta en la integración de alumnos con requerimientos de educación especial y alumnos regulares en las mismas clases y escuelas. Es decir, proporcionar el ambiente al cual pertenece el sujeto; y el ámbito educativo es el aula regular en el cual se desenvuelven los niños de un grupo, edad, medio, etc.

Así mismo, dicha institución establece que, no todos los alumnos con requerimientos de educación especial pueden ser integrados al aula regular; pues algunos presentan serias perturbaciones emocionales, conductas hiperactivas o antisociales; otros con defectos corporales, sensoriales o mentales graves, o de deficiencias múltiples que requieren cuidado y atención intensiva y continúa de su salud físico-afectiva. Para cada caso se debe elegir el medio que ofrezca los estímulos más ricos y apropiados para su desarrollo y educación. En algunos casos se prefiere hablar del medio restrictivo para su educación.

Así mismo, plantear que "a menor limitación mayor integración" supone que la integración educativa debe realizarse en diferentes niveles jerarquizados de acuerdo con el grado de limitaciones. Si la integración escolar tiene como objetivo coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas, es necesaria la participación dinámica de la escuela aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.

1.3 FUNDAMENTO POLITICO

De acuerdo a la organización mundial de la salud, existe un 10% de la población mundial que sufre algún tipo de minusvalía. Ante tal situación, diversos organismos internacionales han procurado analizar y proponer estrategias y acciones acordes a las necesidades específicas de prevención y atención de las personas que presentan alguna desventaja con respecto al resto de la población. Bajo estas circunstancias, el gobierno de España en Málaga, del 2 al 7 de noviembre de 1981, organiza la conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención, integración de los minusválidos. Para ello se tiene presente la declaración universal de los derechos humanos, la de los derechos del niño y la declaración de los derechos de los impedidos y de los retrasados mentales. En dicha conferencia (declaración Sundberg) se destaca la urgencia de ampliar los principios en que se inspira el plan de acción a largo plazo del comité asesor de las naciones unidas, para el año internacional de las personas disminuidas y las directrices que se desprenden de las recientes recomendaciones, declaraciones y programas de acción.

En aquella conferencia se subraya que la prevención es una forma muy importante de acción, se insiste, en la medida de lo posible, en la rehabilitación y la integración de las personas con necesidades especiales, con el fin de reducir los efectos de minusvalía, para que su integración a la sociedad sea lo más completa posible, desempeñando un papel constructivo con mayor participación en la vida social.

También se afirma que los poderes públicos, las organizaciones competentes y la sociedad tienen que tener presente planear a corto y a largo plazo, cualquier actividad sobre la situación de las personas con necesidades especiales, conforme a los principios de:

- Participación
- Integración
- Personalización
- Descentralización (sectorial)
- Coordinación interprofesional

De entre los artículos más importantes de la declaración Sunberg se citan los siguientes:

Artículo primero.- Todas las personas disminuidas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información.

Artículo segundo.- Los gobiernos y las organizaciones nacionales e internacionales deberán asegurar una participación efectiva tan plena como sea posible, de las personas disminuidas. Se deberá prestar apoyo económico y práctico a las medidas encaminadas a satisfacer las necesidades educacionales y de atención sanitaria de las personas disminuidas, así como a la creación y funcionamiento de las asociaciones en que puedan agruparse estas personas o sus familias. Estas asociaciones deberán participar en la planificación y las decisiones en las esferas en que interesen a las personas disminuidas.

Artículo tercero.- Deberá ponerse a las personas disminuidas en condiciones de utilizar al máximo su potencial creativo, artístico e intelectual, tanto en beneficio propio como para enriquecimiento de la comunidad.

Artículo cuarto.- Los programas educativos, culturales y de comunicación, en los que sean llamados a participar las personas disminuidas, deberán concebirse y aplicarse en el marco de un proceso global de educación permanente. A este respecto, se deberá prestar una mayor atención a los aspectos educacionales de la formación y readaptación profesional.

Artículo quinto.- Con el fin de que las personas disminuidas puedan poner el máximo de su capacidad al servicio de la sociedad y en especial las que padezcan dificultades de comunicación, deberán poder disponer de programas educativos, culturales y de información, adaptados a sus necesidades específicas.

Artículo sexto.- Los programas en materia de educación, de formación, de cultura y de información, deberán formularse con miras a integrar a las personas con necesidades especiales en el medio ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más temprano posible en la vida de la persona para prepararla y en tanto que no se hayan realizado las personas disminuidas, sea cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuadas (en instituciones, en la familia, en el medio escolar, etc.).

Artículo séptimo.- Con objeto de reducir la frecuencia de las minusvalías y sus efectos perjudiciales, los gobiernos en cooperación con las organizaciones no gubernamentales, tendrán la responsabilidad de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado.

Artículo octavo.- Deberá incrementarse la participación de la familia en la educación, la formación, la readaptación y el desarrollo de todas las personas disminuidas. Se proporcionará la asistencia adecuada para ayudar a la familia a asumir sus funciones en esa esfera.

Artículo noveno.- Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educativos, culturales y de formación, deberán también estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas disminuidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esta necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente.

Artículo décimo.- Habida cuenta de la influencia que ejercen los medios de comunicación social sobre las actitudes del público, fin de lograr una mayor conciencia y solidaridad social, el contenido de la información, así como la formación del personal de esos medios de comunicación, deberá comprender aspectos relacionados con las necesidades e intereses de las personas disminuidas y se elaborarán siguiendo las orientaciones de sus asociaciones.

Artículo once.- Deberán proporcionarse las instalaciones y el equipo necesario para la educación y la formación de las personas disminuidas. Se adoptarán las medidas pertinentes para tratar de que los países en vías de desarrollo fabriquen sus propios equipos.

Artículo doce.- Todos los proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos, deberán concebirse con miras a facilitar la integración y la participación de las personas disminuidas en todas las actividades de la comunidad, particularmente en materia de educación y cultura.

Artículo trece.- Deberá fomentarse la investigación que tenga por objeto aumentar los conocimientos y su aplicación al logro de los objetivos de esta declaración, sobre todo adaptar la tecnología moderna a las necesidades de las personas disminuidas y reducir los costos de fabricación. Los resultados que se obtengan deberán difundirse ampliamente con miras a favorecer la educación, el desarrollo cultural y el empleo de estas personas.

En nuestro país, la constitución política se basa en los derechos universales del hombre y se relaciona con los planteamientos de la declaración Sundberg. En tanto defender y hacer valer los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Son tres los artículos que en especial hacen mención del derecho a la educación, los artículos: 3o, 48 y 52.

Artículo tercero.- La educación que imparta el estado, federación, estados y municipios tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

Artículo cuarenta y ocho.- Dice: "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas".

Artículo cincuenta y dos.- Establece los derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela: "obtener la inscripción necesaria para que sus hijos y pupilos menores de edad reciban la educación primaria". Estas disposiciones legales, al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente reconocen también el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial.

Estas disposiciones legales de la constitución, al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente reconocen también el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial.

Por último, en el decálogo de los derechos del niño mexicano (t.s. profesora Carolina Baur Arenas), se enuncia expresamente el siguiente principio en su inciso noveno: "el niño lisiado, débil física o socialmente, tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación, a fin de incorporarlo a la sociedad".

De manera más específica, la educación proporcionada a individuos con alguna discapacidad está reconocida como parte del sistema educativo nacional. Primero lo fue en el artículo 15 de la Ley Federal de Educación: "El Sistema Educativo Nacional comprende además, la que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran". Más recientemente este reconocimiento está en el artículo 41 de la Ley General de Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación en la cual establece:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

"Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta

educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”.

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

Orientación a padres o tutores.

- a) La vinculación padres y maestros no sólo es una recomendación de buenas intenciones, es una necesidad y un derecho de los padres con hijos con discapacidad a recibir una orientación profesional de tipo educativo.
- b) Los consejos escolares de participación social, son un espacio idóneo para lograr el consenso socioeducativo entre los padres con hijos con discapacidad y padres con hijos sin discapacidad, en cuanto a la aceptación de convivencia común en el mismo espacio educativo.
- c) El beneficio de la integración educativa en escuelas regulares es mutuo, tanto para los menores con discapacidad, como para los que no la tienen. Ya que se ha demostrado ampliamente cómo los alumnos aprenden unos de otros. Esta enseñanza ética y moral debe ser comprendida por la comunidad escolar. De ahí que los consejos escolares de participación social constituyen un complemento estratégico para el consenso social inmediato en la integración educativa. (Exégesis, artículo 41, Ley General de Educación, marzo, 1994).

1.4 LA EDUCACION ESPECIAL EN MEXICO

Según los autores Izquierdo, Nieto y Fernández (1993) los antecedentes de la educación especial en México podrían remontarse al México antiguo. Ello plantean que en algunas culturas del México Precolombino existía ya una respuesta asistencial por parte de las comunidades hacia miembros con alguna discapacidad. Por ejemplo existen datos sobre la existencia de lugares específicos de asistencia a los lisiados de guerra en el reino Mexica de Moctezuma I y II.

Así mismo, los autores mencionan que durante el período Colonial se erigieron instituciones, atendidas generalmente por religiosas para el cuidado de enfermos crónicos para la asistencia a vagabundos, leproarios, para el cuidado de niños huérfanos, etc...todo lo cual implicaba un grado de atención asistencial humanitaria hacia personas con ciertas "carencias".

Es hasta el siglo XIX, durante el gobierno de Juárez que se inicia, por decirlo así, una atención médica especializada a discapacitados, concretamente a ciegos y sordos. Ello lo atestigua la fundación, en el año de 1867, de la Escuela Nacional de Sordos.

Es durante el siglo XX que se desarrolla la educación especial institucionalizada.

En 1914, el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación especial para deficientes mentales, organizó una escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato.

En el periodo de 1919-1927 se fundaron en el distrito federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres minusválidos.

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga planteo al entonces Secretario de Educación Pública, Lic. Ignacio García Tellez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la ley orgánica de educación, un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado.

En 1937 fue aprobado el proyecto de reforma a la Ley Orgánica de Educación, por la cámara de diputados y senadores, entrando en vigor en el siguiente año.

El 7 de julio de 1943 abrió sus puertas la escuela de formación docente para maestros especiales en educación especial.

En 1945 se crean las carreras de maestros especialistas en educación de sordomudos y de ciegos.

En 1954 se crea la Dirección de Rehabilitación, y en 1955 se instituye en la escuela normal de especialización, la carrera de especialistas en tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

Fue en 1959 cuando se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica

En 1970 se consolidó la institucionalización de Educación Especial, a través del decreto en que se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE).

En dicho decreto se establece que la DGEE es dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y es la instancia responsable de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación a niños atípicos y la formación de maestros especialistas.

Así mismo, se menciona que la DGEE proporcionará diferentes servicios de atención en las áreas de:

- Deficiencia mental
- Trastornos neuromotores
- Problemas de aprendizaje
- Trastornos de lenguaje
- Trastornos visuales (ciegos y débiles visuales)
- Problemas de conducta

A principios de los años 80, en la DGEE se publican dos textos en los cuales se establecen las características y principios de la educación especial en México (SEP, DGEE, 1982 a, 1982b).

En dichas publicaciones se plantea en términos generales una definición de la educación especial; entendida ésta como la atención proporcionada a sujetos con limitaciones físicas, psicológicas y cognoscitivas, a través de metodologías y técnicas específicas, con la finalidad de proporcionar una reeducación o readaptación en un sentido amplio; y facilitar en lo posible las condiciones para favorecer la conquista de una personalidad autónoma y socialmente integrada. (SEP, DGEE 1982a, 1982b).

Se establecen las áreas de atención, las cuales son las mismas enunciadas en 1970, a las cuales se agrega la atención a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes (en fechas recientes puede mencionarse el trabajo con niños autistas).

Así mismo se mencionan niveles de atención, en razón de la edad de los educandos:

- Intervención temprana
- Preescolar
- Primaria
- Centro de capacitación laboral (CECADEE)

Se plantea que los programas de apoyo, así como las currículas especiales, tienen como finalidad proporcionar la atención necesaria e indispensable para facilitar la incorporación a la educación regular y/o al ámbito social y laboral.

Se establece que, en cuanto a la acción meramente educativa, se considera la naturaleza y el grado de los problemas del alumno, implementando objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, con la finalidad de proporcionar el aprendizaje de sujetos que así lo requieren, a causa de las peculiaridades derivadas de sus limitaciones biológicas, psicológicas y sociales.

Cabe destacar que, para llevar a cabo su cometido la Dirección General de Educación Especial (SEP, DGEE, 1985), ha adoptado normas generales, entre las cuales se consideran básicas, las siguientes:

A. Didáctica con expectativas realistas, la cual está orientada a tomar como punto de referencia al niño con sus posibilidades más que por sus limitaciones, sus intereses y su propia experiencia como fuente de aprendizaje, su naturaleza activa en conjunción con el intercambio, regulación y disciplina propia de su grupo.

B. Individualizar la educación implica considerar lo individual y lo social al interior del grupo, ya que el maestro debe conocer la particularidad de cada niño y aprovechar los recursos que da el intercambio con otros niños de niveles próximos de aprendizaje, de tal forma que éste sea más significativo.

C. Promover la normalización, el cual es un principio que recalca la importancia de que las personas con necesidades de educación especial vivan en condiciones consideradas normales y tengan sentido de pertenencia y no sean excluidos. El respeto, la posibilidad de realización, reconocimiento de éxitos, la aceptación y la confianza.

D. Integración de educación especial y educación regular, lo cual implica "formar parte de", lo opuesto a la exclusión o segregación.

1.5 ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS ACERCA DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

Se han realizado diversos estudios y experiencias concretas sobre la integración en general e integración educativa en particular.

De entre los estudios de integración educativa se pueden citar los referidos a estudios sobre actitudes hacia la integración educativa.

John McDonell (c.p. Argil, Verónica, 1990) realizó un estudio en el que comparó respuestas de padres de niños con deficiencias severas que asistían a programas integrados con las respuestas de padres de niños con deficiencias severas que acudían a escuelas especiales; se exploraron tres aspectos: a) predicción de los padres de los niños que asistían a las escuelas especiales, sobre la probabilidad de que sus hijos fuesen maltratados por sus compañeros normales; b) predicción de los padres de niños que asistían a escuelas especiales sobre la probabilidad de que sus hijos se aislaran en la escuela regular; c) probabilidad de que los niños que estaban en escuela especial tuvieran menos servicios al ser ubicados en un programa integrado. Los resultados obtenidos sugieren diferencias en la percepción que ambos tipos de padres tienen acerca de los temas abordados: a) los padres de niños que acudían a escuelas especiales consideraron que la integración de sus hijos a una escuela regular sería una experiencia negativa para ellos; b) los padres de niños integrados se mostraron a favor de la integración; c) también una parte de padres de niños integrados manifestó que la integración presentaba algunos problemas relacionados con el maltrato y aislamiento.

Verónica Argil, (1990) siguiendo el modelo de McDonell comparó las percepciones de padres de niños con deficiencia mental que asistían a una escuela especial con las percepciones de padres de niños con deficiencia mental que asistían a un sistema educativo integrado. Los tópicos explorados fueron: a) rendimiento educativo de sus hijos según el programa educativo; y b) el desenvolvimiento social de sus hijos en el grupo integrado. De entre los resultados obtenidos pueden citarse, por su relevancia, los siguientes: hay poco interés de los padres de alumnos que asisten a escuela especial por integrar a sus hijos a la sociedad en que se desenvuelven, pues consideran que habría una respuesta negativa del entorno, hacia la integración de sus hijos; los padres de alumnos que asisten a programas integrados ven favorablemente el ambiente escolar

en el que se desenvuelven sus hijos; los padres de alumnos de escuela especial, creen que al cursar sus hijos en sistemas integrados, los profesores darán informes en los que se aluda a la insuficiencia académica de sus hijos; los padres de niños que asisten a escuela especial tienen una opinión favorable hacia los programas integrados; opinan que sus hijos podrían incrementar sus habilidades sociales como producto de las interacciones con los niños que no tiene deficiencia mental; cada grupo de padres apoyó el sistema de instrucción en el que se desarrollaban sus hijos; los padres de alumnos integrados tenían opiniones negativas con respecto al incumplimiento del programa educativo por parte de sus hijos; la explicación a ello, según la autora, es que los padres de alumnos integrados tenían un contacto cercano con alumnos regulares, compañeros de sus hijos, lo cual les permitía comparar comportamientos entre sus hijos (deficientes mentales y normales).

Lewis (c.f. Zacarías, J. y Espinoza, C., 1991) exploró las actitudes de una comunidad norteamericana hacia los individuos con deficiencia mental. A partir de dicho estudio presentó lo que a su parecer podrían denominarse actitudes típicas o patrones hacia la deficiencia mental: a) las actitudes favorables hacia la deficiencia mental están relacionados con el grado de severidad, éstas se asocian a una deficiencia leve; b) existe una ignorancia general en el público sobre los sujetos con deficiencia mental y sobre los servicios que a estos se les brindan; c) el sexo es una variable importante, hay actitudes más favorables hacia deficientes mentales del sexo femenino que hacia el sexo masculino; d) la edad es también una variable importante en la aceptación o no hacia sujetos con deficiencia mental, hay mayor aceptación en la medida que estos sujetos (deficientes mentales) son más jóvenes.

Antunez (c.f. Espinoza, C., 1991) exploró el tipo de relaciones familiares que se establecía en dos grupos de familias: familias en las que existía un hijo con deficiencia mental, y familias con hijos normales. En sus conclusiones sugiere que la presencia de un hijo con deficiencia mental produce alteraciones significativas en la relación de la pareja y de la familia. El autor explica que este tipo de disfunción familiar puede explicarse por el proceso de rechazo-aceptación hacia el hijo discapacitado que tienen que enfrentar los padres.

Julieta Zacarías (c.f. Espinoza, C., 1991) solicitó a alumnos de escuela primaria y secundaria que expresaran su opinión acerca de la inteligencia de sujetos con deficiencia mental. Encontró que las opiniones eran tanto positivas como negativas. Asimismo la autora sugiere que existe un alto grado de influencia social por parte de los profesores y los padres en las opiniones expresadas por los encuestados acerca de los sujetos con deficiencia mental. La influencia social así ejercida hace necesario que se realice una sensibilización hacia padres y maestros sobre la deficiencia

mental, ya que es a través de ellos (padres y maestros) que se asimilan las opiniones hacia esta discapacidad.

Sosa (c.f. Espinoza, C., 1991) exploró la actitud de padres hacia la integración laboral, académica y comunitaria de sujetos con deficiencia mental. En dicho estudio el autor, sugiere que existe en general aceptación hacia personas con deficiencia mental, manifestado, sobre todo, porque les es reconocida la capacidad de aprender y desarrollar sus potencialidades.

Estrauch (c.f. Espinoza, C., 1991) comparó las actitudes de dos grupos de estudiantes adolescentes hacia los sujetos con deficiencia mental. El primer grupo había tenido contacto con alumnos deficientes mentales como compañeros en algunas materias, el segundo grupo no había tenido ese tipo de contacto con alumnos deficientes mentales. En general las respuestas de ambos grupos denotaron una actitud negativa hacia los estudiantes con deficiencia mental. Estos resultados sugieren que no existe una relación entre actitud hacia el deficiente mental y contacto social.

Goodman, Gottlieb y Harrison (c.f. Espinoza, C., 1991) explicaron el rechazo hacia niños con deficiencia mental integrados a escuelas regulares en términos de que este rechazo se debe a que los niños discapacitados intentan imitar la conducta de sus compañeros normales. Por su parte Cook y Wollersheim (c.f. Espinoza, C., 1991) consideran que la etiquetación de individuos con deficiencia mental que asisten a programas regulares puede originar un decremento en la valía de estas personas.

Panda y Bartel (c.f. Espinoza, C., 1991) exploraron las hipótesis de que un mayor contacto y un mayor conocimiento sobre deficiencia mental por parte de maestros, estaría asociados a una percepción más favorable hacia niños con deficiencia mental. Ellos encontraron que no existe esta relación.

Por último Carmen Espinoza (1991) en su estudio sobre la integración de niños con deficiencia mental, concluye que la integración de estos niños beneficia su aceptación, su adaptación y su educación, pues la integración es un facilitador para que se promuevan actitudes más favorables por parte del profesor y compañeros. Así mismo plantea que puede existir un rechazo inicial de los alumnos regulares hacia los alumnos deficientes mentales en las interacciones directas y que esto puede influir en las conductas de estos alumnos en forma negativa.

De entre las experiencias sobre la integración educativa, en el caso de México, es obligado citar el trabajo de la doctora Julieta Zacarías sobre la educación, rehabilitación e integración de niños y adolescentes con deficiencia mental. Ella ha desarrollado un modelo denominado "educación para la vida" (Zacarías, J., 1983).

Este modelo coordina los elementos de escuela, familia y comunidad con el fin de facilitar potenciales económicos, sociales y personales de individuos con deficiencia mental. Se intenta potenciar al sujeto en los roles laboral, de aprendizaje, de ciudadano con derechos y obligaciones como miembro de una familia y con participación sociopolítica.

Se concibe el proceso desde la infancia a la vida adulta, incluye el involucramiento de padres, escuela e industria; con la finalidad de educar para la vida.

Es esencial el desarrollo de una conciencia vocacional por medio de la exploración y desarrollo de habilidades y destrezas en todos los niveles académicos, y en la preparación ocupacional de los alumnos, con todo lo cual el individuo con deficiencia mental va desarrollando una conciencia de sí mismo y de sus potencialidades.

Así mismo este modelo considera las destrezas de la vida diaria y sociopersonal como fundamental para el reconocimiento de la valía y la dignidad de las personas con deficiencia mental, por lo cual proporciona programas y facilidades lo más cercano posibles a lo normal, y en este proceso se les considera como tales.

A nivel institucional la Dirección General de Educación Especial (DGEE) cuenta con algunas experiencias e investigaciones sobre la integración educativa, entre las cuales pueden citarse el servicio denominado "Grupos Integrados", la propuesta "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y otros trabajos que en la actualidad se desarrollan centrados en la temática de la integración.

En cuanto a los grupos integrados, puede decirse lo siguiente: dada la problemática de deserción y reprobación en el primer año de primaria, se pretende diseñar un servicio que apoye en corto plazo a niños que hayan reprobado en primer año reincorporándolos al proceso regular de enseñanza-aprendizaje por medio del apoyo en lecto-escritura y cálculo. Con esta intención surgen grupos piloto desde 1970 a 1977, en diversas partes del país hasta que se institucionaliza como servicio en 1978-1979; después de un proceso de elaboración y adaptación de instrumentos y programas (SEP, DGEE, 1984).

Algunos de los objetivos que se planteó con este servicio son:

- a) Auxiliar a la educación primaria en la solución de problemas de aprendizaje de alumnos de primer grado.
- b) Contribuir a prevenir deserción y reprobación de los primeros años escolares.

La forma en que se planteó el trabajo con grupos integrados implicó su establecimiento en aulas de escuelas primarias, con el fin de evitar la marginación del medio escolar, y antes bien propiciar una participación activa de estos grupos en los eventos escolares.

A partir de que se desarrolló la experiencia de grupos integrados se empezó a detectar a grupos de niños que presentaban problemas de aprendizaje más severos y que no era posible apoyarlos con las estrategias planteadas en los grupos integrados. Es así que surge en 1978 una propuesta de servicio denominada "Grupos Integrados B", con lo cual se pretende ofertar un apoyo educativo a niños que presentaban marcados problemas de aprendizaje, relacionados con carencias de orden orgánico, psicológico, cognoscitivo, emocional, familiar, social, etc... y que regularmente podrían ser rotulados como deficientes mentales (Maldonado, H., 1984; SEP, DGEE, 1988).

A partir de 1982-83 se plantea para Grupos Integrados B una currícula propia, compuesta por dos ciclos, de tres años escolares cada uno.

El trabajo de Grupos Integrados "B", al igual que en Grupos Integrados "A", se ha realizado en aulas de escuelas primarias regulares.

Por último puede citarse la propuesta denominada "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular" (USAER), la cual es descrita como instancia técnico-operativa para ofrecer apoyos teóricos y metodológicos para atender a niños que requieren atención educativa especial en el ámbito de la escuela regular. (SEP, SSEDF, DGEE, 1993).

Dicha propuesta de atención a las necesidades educativas especiales en la escuela regular, recalca como parte de su fundamento la integración educativa, ya que este aspecto es relevante en el marco de la Ley General de Educación decretada en julio de 1993.

Cabe mencionar que la propuesta USAER se encuentra en una fase de piloteo, por lo cual no existen datos específicos en tanto experiencia.

En cuanto a proyectos de investigación que se desarrollan actualmente y que tocan el tema de la integración educativa pueden enunciarse entre otros:

- “Condiciones de la integración de niños con dificultades en la comunicación en la escuela regular” (SEP, DGEE, 1994), cuyo objetivo es cuantificar a los niños que han sido integrados de educación especial a regular y observar una muestra de ellos en su interacción en el salón de clases, abordando los contenidos de español y matemáticas
- “Formas de construcción grupal del conocimiento científico en grupos de primaria regular que trabajan en situaciones de integración de alumnos ciegos” (SEP, DGEE, 1994). Su principal objetivo consiste en analizar la práctica educativa que se genera durante el proceso de integración de alumnos ciegos a los grupos regulares de educación primaria, en cuanto a las situaciones didácticas de construcción grupal del conocimiento científico. Se realizó en el Distrito Federal en cinco escuelas oficiales y particulares de nivel primario, en grados de primero, cuarto y sexto, con una población de niños ciegos y débiles visuales.

Finalmente es necesario decir que no debe soslayarse la existencia de innumerables experiencias de integración educativa en el hecho educativo cotidiano de las aulas. De hecho, a veces es conocida de “óldas” alguna experiencia particular de integración de niños discapacitados en algún grupo escolar, sin embargo, pese a la existencia de tales experiencias, difícilmente éstas son recuperadas para su conocimiento más allá de ciertos espacios.

II MARCO TEORICO

2.1 LA FAMILIA

La familia es considerada como una de las instituciones básicas de toda sociedad. Desde un punto de vista histórico ha tenido un desarrollo como parte de contextos sociales más amplios, y así también es considerada desde la sociología, la antropología y la psicología social, entre otras disciplinas.

una manera de abordar lo que es la familia es su caracterización a través de lo que son sus funciones como institución social, las formas en que se manifiesta en cuanto a estructura y la dinámica de relaciones que se establece en su interior entre sus miembros.

2.1.1 Funciones de la familia

Luis Leñero (Leñero, I. 1976) menciona que a pesar de la diversidad de formas estructurales en que se manifiesta la familia como institución, la familia desarrolla funciones que son de tipo universal, tales como:

- La regulación sexual, es decir la convivencia sexual entre la pareja, a la que puede añadirse el aspecto afectivo.

- El sustento económico, el cual busca asegurar el mantenimiento básico de sus miembros, proveer sus necesidades materiales de comida, abrigo y seguridad.

- Función reproductiva, o de procreación.

- Educativa: la cual es muy importante pues la familia tiene una tarea

socializadora como formadora de pautas básicas de conducta social. Aquí se resalta el que la familia debe dar la educación que los integrantes de la familia necesitan para convivir en el seno familiar, para después integrarse a un grupo social más amplio; así mismo esta educación implica una estructura de valores que todo individuo debe poseer para ser un miembro útil a su comunidad.

- Función de desarrollo y equilibrio emocional: esta función tiene una dimensión afectiva, ya que se refiere a la creación de lazos afectivos entre sus miembros (padres, padres-hijos, hijos-hijos, hijos-tios-abuelos, etc.) De tal forma que propicien un desarrollo armónico entre sí.

En esta función la familia es insustituible, ya que sobre todo en los primeros años, el organismo de un niño es plástico a todo influjo del medio inmediato, y es la familia la que "troquea" afectivamente al niño en las primeras impresiones de seguridad-inseguridad, actitud ante los otros y ante sí mismo, criterios morales y de comportamiento. (SEP, DGEE s/f).

Cabe destacar que estas funciones son generales, y que las formas en que se concretan están determinadas por la sociedad, cultura o subcultura a la cual pertenece una familia. En la actualidad, estas funciones se mantienen, a pesar de los cambios y la diversidad de tipos de familia.

2.1.2 Estructura familiar y tipos de familia

Según Leñero (Leñero, 1972) en la sociedad capitalista actual puede decirse que predomina el llamado "modelo de familia nuclear", el cual es definido como un matrimonio constituido por padre, madre e hijos, que desarrollan una vida independiente, que esta basado en un ideal amoroso y que supone una relación de igualdad entre hombre y mujer.

Sin embargo, este modelo de familia, si bien podría ser el dominante, para el caso de México Leñero plantea que puede establecerse una tipología de la familia mexicana si se consideran, medio social, valores, economía, educación, etc. De esta manera el establece cinco tipos de familias mexicanas: rural, sub-proletaria, proletaria, de clase media y acomodada.

Con esta tipología de la familia mexicana, se resaltan nuevamente que la comprensión de lo que es la familia sólo se comprende en su contexto social, a partir de su ubicación social.

2.1.3 Dinámica familiar

La dinámica al interior de una familia se establece en función de la red de relaciones interpersonales que se da al interior de la misma. En estas instituciones se forman y establecen roles a partir de los cuales cada miembro interactúa.

Como institución, la familia requiere roles. Los roles básicos son esposo-esposa, en quienes descansan las funciones generales de la familia. Los roles paterno-filiales (padres-hijos, madre-hijos) inician con el nacimiento de los hijos. También se habla de los roles filiales (hermano-hermano).

Puede decirse que tanto la formación como el establecimiento de los roles al interior de la familia está determinado por la cultura o subcultura a la cual pertenece la familia (tipo de familia); y que, al interior de la familia, las formas de asumir el rol que corresponde a cada uno (ya sea como padre, madre, hijo, hija, hermano, hermana) define en gran parte la dinámica familiar y su desarrollo, ya sea como fortalecimiento o disolución.

Por otra parte la dinámica familiar es susceptible al transcurrir del tiempo, se habla entonces del ciclo vital de la familia (Leñero, I. 1972) lo cual implica cambios en los roles de sus miembros y con ello crisis eventuales:

- La llamada etapa constitutiva, se refiere al período preliminar de la formación de la familia, es el período de selección de pareja.

- La etapa de "recién casados", se refiere a la convivencia inicial de la pareja y a la conformación inicial de un núcleo a partir de las semejanzas y diferencias que implican las experiencias y expectativas tanto del hombre como de la mujer. Este "encuentro de dos mundos", implica acuerdos-desacuerdos y posibles crisis.

- La etapa procreativa: inicia con el nacimiento del primer hijo y se extiende hasta el desarrollo de los hijos en la edad adolescente, o el nivel educativo de primaria. En esta etapa pueden darse diferencias con respecto a la opinión sobre las formas de crianza, así mismo las diferencias entre los hijos pueden poner de manifiesto que las formas de educar a unos no son adecuadas para otros; pueden manifestarse preferencias de alguno de los padres o ambos hacia alguno de los hijos con la correspondiente reacción infantil a los mismos, pueden presentarse situaciones de tensión en la familia ante los cambios y las demandas de autonomía adolescentes, etc. Todas estas situaciones que forman parte del periodo procreativo implican cambios en los roles familiares y con ello posibles crisis. Así pues, en esta etapa, diversos eventos pueden suscitar diferencias entre los miembros de la familia y posiblemente llevar a una crisis en cuanto al funcionamiento de roles. Uno de estos aspectos es la educación: la escolaridad implica socialización y repercute en la familia, ya sea como enriquecimiento informativo, ya sea como desacuerdos que lleven a una falta de unidad.

- La etapa final del ciclo familiar se caracteriza por la separación de los hijos, quienes se independizan para formar sus propias familias.

2.1.4 La familia del niño con necesidades educativas especiales

Se han mencionado ya algunas vicisitudes propias del desarrollo de la dinámica familiar, y ejemplos de algunos eventos susceptibles de modificar el como se actúan los roles, o de llevar a una posible crisis familiar.

Se ha mencionado también el papel relevante que tiene la educación en la dinámica familiar ya como fuente de enriquecimiento o de desacuerdos.

La presencia en la familia de un miembro con alguna discapacidad o necesidad educativa especial, es un evento ante el cual reacciona la familia, y cada uno de sus miembros según su rol.

Es natural que los padres de niños con necesidades especiales hayan experimentado sentimientos conflictivos cuando descubren que su hijo presenta un problema de desarrollo, es decir, no es normal como los demás niños. Ante tal situación, experimentan una serie de sentimientos que cambian con el paso del tiempo y en la medida que las mismas situaciones cambian. Algunas de las pautas de reacción más comunes son las siguientes: afrontar en forma realista el problema; negar la realidad del defecto; autocompadecerse; ambivalencia hacia el niño o rechazo del mismo; proyección de la dificultad como causa del problema; sentimientos de culpa, vergüenza o depresión y pautas de diferencia mutua.

La presencia de un niño con necesidades especiales en la familia, constituye un stress más y es probable que ocurran reacciones de defensa más a menudo y en grado mayor en tales familias, que en las familias cuyos miembros son normales. Muchos padres son capaces de afrontar en forma sana y constructiva los problemas que presenta un niño con incapacidad, son capaces de tomar decisiones y de afrontar el stress en forma realista y bien integrada, como hacen con otras crisis y otras situaciones.

Sólo en el caso de las incapacidades más obvias la mayor parte de los padres reaccionan con cierto grado de negación ante la evidencia de la inadecuación de sus hijos. Hay fuerzas poderosas sociales y personales que motivan al padre a negar la evidencia del problema de su hijo. El estereotipo cultural del niño ideal, las expectativas de los padres de que sus hijos van a ser capaces de asumir los papeles que la sociedad y ellos les asignen, las esperanzas que tienen de que el niño va a alcanzar o sobrepasar sus propios logros, todo esto contribuye a la reacción tan común de "no puede ser posible".

El padre, motivado por la culpa, esta siempre en peligro de dar a niño más protección que la que realmente exige la situación; el niño incapacitado no desarrolla la independencia y autonomía que debe caracterizar al adulto, ocupa en forma permanente el rol del hijo menor y no supera esa

etapa infantil. Esta situación puede ser también producto de la ambivalencia de los padres.

La mayoría de las familias con un hijo con necesidades especiales, no siempre reacciona en el sentido de buscar una preparación para que su hijo lleve una vida normal; las actitudes que toman son, casi siempre, de marginación o de sobreprotección, las cuales repercuten directamente en el desarrollo físico, psicológico y social del sujeto. Todo esto conlleva a que las relaciones familiares se tornen más complejas. A veces, el hermano o la hermana normales pueden sentir que el niño especial recibe demasiada atención. "mamá se la pasa todo el día llevándolo a la escuela especial, después van a terapia, luego hace la tarea con él". "mí mamá siempre le compra cosas a Héctor, pero a mí siempre me dice que no le alcanza el dinero para comprarme un juguete". Si estas situaciones se permiten, van a ocasionar que los celos y actitudes de hostilidad se desarrollen hacia el hermano con necesidades especiales.

A los niños les es difícil comprender sus emociones y más aun, explicarlas; algunos hermanos y hermanas de niños con necesidades especiales han expresado sentimientos de envidia, pena y/o culpabilidad. Sin embargo, estudios realizados indican que los hermanos adoptan en gran parte, las actitudes que presentan los padres hacia el niño con necesidades especiales. (Bansch, 1961).

Para ejemplificar la forma en que se modifican los roles en la familia y su relación en el medio social (Stephen Kew, 1978) refiere dos situaciones:

Ejemplo 1.- En una pareja de recién casados, hombre y mujer cumplían con sus respectivas funciones y se complementaban satisfactoriamente. Nació el hijo minusválido y el equilibrio de funciones recíprocas quedó radicalmente alterado, ya que ahora la madre dedica lo esencial de su actividad al desarrollo de su hijo, mientras que el padre manifiesta sentimientos de rechazo, aislamiento, agresividad y pasividad, todo lo cual cambio la relación de pareja.

Ejemplo 2.- La madre de un niño con alteraciones neuromotoras, decía: "unos piensan que la enfermedad es contagiosa, otros dicen que no es tan grave tener un hijo especial. Yo no digo nada, pero lloro por dentro".

Cuando situaciones de este tipo no son superadas, se obstaculiza el proceso adaptación del niño, al no brindarle las oportunidades suficientes, para encontrar su lugar en la familia y en la comunidad.

Según Kubler-Ross, (1969) los padres que tienen un hijo con discapacidades pasan por una serie

de etapas de duelo, las cuales son las siguientes:

La primera fase es de negación, en esta los padres niegan la problemática del menor, la ocultan ante los demás, y ante ellos mismos, la negación va disminuyendo a medida que la realidad se muestra tal cual es.

La siguiente fase en el proceso es la de regateo, consiste en pensar que el hijo va a mejorar si realiza cierto tipo de actividades; incluso se afilian como miembros activos o voluntarios en asociaciones u organizaciones que se ocupan del tratamiento de su hijo.

La tercera fase es la de enojo, en esta, los padres buscan algún motivo a alguna persona a quien culpar o con quien descargar su enojo; siempre surge la interrogante ¿por qué a mí?, Así como la necesidad de encontrar a alguien con quien desquitarse, el enojo va acompañado por sentimientos de ambivalencia y culpa hacia el niño. La primera como un conflicto de amor-rechazo, la culpa como consecuencia de los sentimientos hostiles hacia él y la fantasía o deseo de deshacerse del niño de alguna manera. Estos sentimientos tienen sus raíces en la realidad, como es vivir con un niño poco gratificante o en una comunidad que rechaza al niño y a su familia.

La cuarta etapa es la de depresión y sus precursores son los sentimientos de culpa y vergüenza. La culpa se refiere a los sentimientos de autoreproche y condena que resulta de la introyección de los valores parentales. La vergüenza se refiere a lo que otras personas piensan, del riesgo de ser ridiculizado y criticado.

La etapa de depresión puede deberse, además, al hecho de que esperan pocas satisfacciones y muchas demandas del hijo; así como al posible estigma social y pérdida de status del que pueden ser víctima los padres y la familia.

La quinta y última etapa es la de aceptación. Según Suk, (1959) Darling, (1983) consideran que los padres han llegado a esta fase cuando: 1). Manifiestan un mínimo de ansiedad en presencia del niño. 2). Manifiestan un mínimo de defensibilidad sobre las limitaciones del niño. 3). Ni rechazan ni sobreprotegen al niño.

Hay muchos factores que influyen en la aceptación o no aceptación del niño con necesidades especiales, entre los que se encuentran las características de personalidad de los padres y sus reacciones hacia sus hijos.

La integración del niño debe comenzar en el hogar con los miembros de su familia, puesto que la actitud de esta, juega un papel preponderante en su educación. Cuando en la familia hay un niño con necesidades especiales, la dinámica familiar sufre alteraciones en sus normas, roles y demás relaciones. Algunas investigaciones han demostrado que el vínculo o apego entre padres e hijos se ve limitado cuando el hijo es discapacitado y que la incidencia del abuso infantil, es mayor en las familias que tienen un hijo discapacitado. (Embry, 1980).

La aceptación de los cambios en la familia y la búsqueda de alternativas educativas, dependen, en gran medida, del tipo de información que se maneja, así como del nivel de conocimientos que se tenga; (en este caso, todo lo relacionado a la integración educativa, la educación especial y los servicios que proporciona, etc.). Aunado a esto, las creencias, mitos y valores, etc. En que se encuentran inmersos los padres.

La escuela es una de las alternativas para la integración del niño a la sociedad; pero es necesario convencer a los padres de la importancia de su participación en el proceso educativo de las personas con necesidades especiales. El hecho de que no siempre se logre integrar el binomio escuela-familia, no obedece únicamente a las diferentes expectativas que tienen los padres respecto a la escuela, sino a que el maestro carece de un modelo de trabajo que contemple todas las variables que determinan el vínculo escuela-familia-comunidad.

En México, Julieta Zacarias (1983), tiene una experiencia de trabajo de integración con deficientes mentales, donde propone un modelo teórico denominado "educación para la vida". Se parte de una postura filosófica humanista sistematizada, que coordina los elementos de la escuela, la familia y la comunidad. Plantea la preparación del deficiente mental para la vida de una manera organizada y sistemática, la participación de los padres es un componente importante en el programa. Los padres ingresan de diferentes formas, se les proporciona orientación psicológica individual y grupal, para darles la oportunidad de entender, aceptar y planear de manera realista, la situación de sus hijos con limitaciones. Así mismo, facilitarles la comprensión de sus propias reacciones y poderlas expresar en una atmósfera no crítica y aceptable.

De acuerdo con la tradición, los padres cuidan del crecimiento y la salud de sus hijos y la escuela es la responsable de su educación. En años recientes esta concepción ha cambiado; las investigaciones realizadas han demostrado que los padres tienen una gran influencia en lo que aprenden los hijos mucho antes de acudir a la escuela. También influyen en la habilidad del niño para hacer uso de las experiencias de aprendizaje ofrecidas por la escuela. Hoy en día se reconoce a los padres como los primeros maestros del niño y es por eso que es de vital

importancia considerarlos en la labor educativa, donde pueden realizar una función de apoyo, independientemente de las actividades académicas sistematizadas. La clase y el grado de participación de los padres de familia va a depender de la manera de como se elaboren los planes y programas de estudio.

Las experiencias familiares en actividades del aprendizaje son muy reconocidas; sin embargo, muchos de ellos piensan que al desarrollar su colaboración, interfieren el proceso pedagógico de los maestros y de los alumnos. Algunos padres piensan que al desarrollar su rol de ayuda académica, pueden modificar sus demás funciones afectivas; como el reconocer que su hijo(a) es menos capaz, implica quererlo menos y esta situación puede provocar conflictos en la vida familiar.

En otras experiencias se advierte en contraposición de lo arriba mencionado que algunos padres asumen un rol pasivo en los programas de apoyo académico; su contribución es, en general, apática y eso mismo manifiestan al tomar decisiones respecto a que, cuando y como deben sus hijos aprender.

2.2 ACTITUDES Y OPINION

Para que la integración educativa se lleve a cabo, es necesario considerar todos los elementos que constituyen el proceso mismo (aspectos técnicos, administrativos, recursos humanos, materiales, infraestructura, etc.). Para el presente estudio sólo se consideró sondear el punto de vista de una parte de la población educativa, como son los padres de familia; quienes juegan un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esto mismo es muy importante conocer cual es su actitud respecto a la integración educativa, es decir, el grado de aceptación o rechazo que manifiesten hacia la integración de las personas con necesidades especiales a la escuela regular. Porque parte del éxito en gran medida depende de las actitudes que manifieste dicha población.

Por lo anterior y considerando que nos vamos a referir a las actitudes, citaremos varias definiciones al respecto:

En 1928 Thurstone definió a la actitud como "un estado mental y neurológico de atención organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directa o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con la que esta relacionado" (c.p. Rodríguez, 1978).

En la estructura de las actitudes hay muchos tipos y procesos psicológicos implicados, sin embargo, toda actitud tiene tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental.

El componente cognoscitivo de una actitud social consiste en las percepciones del individuo, sus creencias y estereotipos, o sea sus ideas sobre el objeto. Muchas veces el término "opinión" se usa como sustituto del componente cognoscitivo.

El componente afectivo se refiere a los sentimientos de la persona con respecto al objeto. Este componente, es el más enraizado y el más resistente al cambio porque esta implícito al aspecto emocional.

El componente comportamental consiste en la tendencia a actuar o a reaccionar de cierto modo con respecto al objeto (cp. Munne, 1980).

Las actitudes que tienen un componente cognoscitivo débil, es decir cuando está respaldada con escasos conocimientos sobre el objeto, tienen mucha probabilidad de ser inestables, les faltará el debido apoyo en la realidad y se puede caer en la arbitrariedad, en el prejuicio. En estos casos, una campaña de información que proporcione alto conocimiento respecto al tema, será muy eficaz.

Cuando se cambian actitudes u opiniones por medio del impacto momentáneo de una comunicación persuasiva o de una experiencia, el cambio es en sí mismo intrínsecamente inestable. Mientras no haya factores del medio que refuercen o mantengan el cambio de actitud, no hay probabilidad de que este cambio induzca a otro en la conducta.

Puesto que las actitudes tienden a ser privadas, mientras que la conducta es pública; es la conducta la que esta más sujeta a la presión social. Por ejemplo, la actitud de algunos padres puede ser de aceptación, sin embargo, su actuación es de rechazo.

En la formación de las actitudes intervienen especialmente tres factores: la información que recibimos, el grupo con el cual nos identificamos y nuestras propias necesidades personales.

Cuando estudiamos una actitud, no nos referimos a algo que pueda observarse directamente, nos referimos a un concepto psicológico que designa algo dentro del individuo. Las actitudes no son innatas, pertenecen al dominio de la motivación humana estudiada en forma diversa con la denominación de "necesidades sociales", "orientaciones sociales", etc. Podemos decir que la aparición de una actitud depende del aprendizaje.

Las actitudes no son temporales sino estados más o menos persistentes una vez formadas. Es innegable que las actitudes cambia, pero una vez formadas adquieren una función reguladora de modo que, dentro de ciertos límites no están sujetas a cambios concomitantes a los ascensos o descensos del funcionamiento homeoastático del organismo, o a toda variación apenas notable de las condiciones del estímulo.

Las condiciones de actitud tienen en común ciertas características esenciales, casi invariablemente. Una de ellas es que las actitudes son adquiridas, otra es que infieren de modos de conductas características, consistentes y electivas, por el mismo individuo y durante cierto periodo, como lo demuestran los estudios realizados por los sociólogos Thomas Znanieca, 1919; por psicólogos Murthy, Murthy y Newcomb (1937); G. W. Allport (1935); Donald Campbell (1950); Smith, Bruner y White (1956). En consecuencia, este enfoque da paso a la siguiente definición de actitud: la actitud se define como el conjunto de categorías del individuo por las cuales evalúa un dominio de estímulos que el mismo establece a medida que conoce dicho dominio a través de la interacción con otras personas y que lo relacionan con varios subconjuntos dentro de aquel dominio, con distintos grados de afecto positivo o negativo".

Partiendo de esta definición, especificaremos tres conceptos, a fin de evaluar la estructura de la actitud:

1. Grado de aceptación. Cuando una persona expresa voluntariamente su opinión sobre un asunto, por lo común indica la posición que le parece más aceptable.
2. Grado de rechazo. La posición más objetable para el individuo, la cosa que más detesta en un dominio particular, junto con otras posiciones también objetables para el, definen el grado de rechazo.

3. Grado de neutralidad. Mientas que acepta unas posiciones y rechaza otras, el individuo puede preferir permanecer neutral con respecto a ciertas posiciones.

Ordinariamente, son las respuestas de: "no se", "neutral", "indeciso", "sin opinión", "sin comentario".

Las actitudes siempre implican una relación entre las personas y los objetos. Se forman o aprenden en relación con referentes identificables, ya sean personas, grupos, instituciones, objetos, valores, asuntos sociales o ideológicos. Esta relación no es neutral, tiene propiedades motivacionales afectivas que se derivan del contexto de interacción social en el que muchas actitudes se forman.

La relación sujeto-objeto se realiza a través de la formación de categorías que se distinguen entre los objetos y entre la relación positiva o negativa de la persona con diferentes categorías. Por ejemplo: en la atracción por una persona implica su comparación con otras personas, que son semejantes y a la vez diferentes. Por consiguiente, la actitud hacia la persona incluye las opiniones hacia las demás con quienes se compara.

Debido a que los criterios de la actitud incluyen la relación de la persona con objetos inherentes a cierto nivel conceptual, el enfoque presente es cognoscitivo; sin embargo, es también un enfoque motivacional afectivo, porque las actitudes no son asuntos neutrales, porque esta implícito el "yo", y a medida que se desarrolla adquiere valor positivo o negativo para la persona. Por consiguiente, la relación entre el "yo" y el medio social rara vez es neutral, y es, finalmente, un enfoque conductual porque los únicos datos posibles de los que pueden inferirse actitudes, son conductas verbales o no verbales.

Las actitudes cambian cuando varían los factores que la han originado: información, grupo y personalidad.

Las opiniones son respuestas verbales que el individuo proporciona al responder a situaciones estímulo en que surge la pregunta.

Cuando Hovland plantea que las opiniones son respuestas implícitas verbalizables, significa que son respuestas que el individuo se puede expresar a sí mismo en lenguaje interno; se distinguen así de las respuestas verbales abiertas que son respuestas que se expresan a otros cuando la pregunta va acompañada de estímulos adicionales, que demandan o instigan la verbalización de

la respuesta. Se espera que ambas, la respuesta abierta y la no expresada sean idénticas, a menos que haya presiones que lo impidan. Lo que interesa destacar aquí, es que el término "opinión" se restringe a las respuestas verbales implícitas, por ser estas más consistentes, ya que no están sujetas a presiones externas. Las respuestas implícitas (lo privado) afectan las decisiones del individuo, sus evaluaciones y acciones. Tanto opinión como actitud se refieren a respuestas implícitas; son variables intervinientes estrechamente relacionadas.

El término "opinión" se usa para designar un grupo amplio de anticipaciones, expectativas y evaluaciones. Por ejemplo creencias acerca de las intenciones de otra gente, anticipación de sucesos futuros, valoraciones de las consecuencias, castigos y recompensas, etc.; Mientras que "actitud" se reserva para aquellas respuestas implícitas de aproximación o evitación hacia un objeto dado, persona, grupo o símbolo.

Hovland y colaboradores, (c.p. Javides, 1992) asumen que las opiniones, como otro hábito más, persistirán hasta que el individuo enfrente una nueva situación y/o conocimientos intelectuales puros.

Cuando se cambian actitudes u opiniones por medio del impacto momentáneo de una comunicación persuasiva o de una nueva experiencia, el cambio es en si mismo intrínsecamente inestable. Mientras que no haya factores del medio que refuerzen y mantengan el cambio de actitud, no hay probabilidad de que este cambio induzca a otro paralelo en la conducta.

III METODOLOGIA

3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En páginas anteriores se han mencionado algunas vicisitudes de la dinámica familiar en general y algunos aspectos en que se ve afectada la familia y la pareja cuando existe un miembro con necesidades educativas especiales.

También se han mencionado algunos estudios referente a la percepción, opinión y/o actitudes hacia los niños con necesidades educativas especiales a la integración educativa.

El objetivo general de la investigación es determinar la factibilidad de la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, a través de un elemento valioso como lo es el estudio de opinión.

Conocer y analizar las opiniones de los padres de familia con respecto a la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, es sumamente importante porque a través de sus opiniones vamos a conocer cuáles son sus expectativas, inquietudes, temores, actitudes, nivel de información, desinformación, etc.

A partir de lo antes dicho, la interrogante general que se plantea en esta investigación se anuncia como sigue:

¿Desde el punto de vista de los padres de familia es factible la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular?

Del planteamiento que antecede surgieron las siguientes hipótesis:

Ho.- Existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes para la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, entre el grupo de padres regulares y el grupo de padres especiales.

Ha.- No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes para la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, entre el grupo de padres regulares y el grupo de padres especiales.

El tipo de estudio que se realizó en la siguiente investigación tiene como características el ser cuasiexperimental, de dos muestras independientes, de una sola medición.

Los diseños cuasiexperimentales, tal como los ha mencionado Kerlinger (1984) y Campbell (1978) pueden considerarse como diseños experimentales “defectuosos” por no cubrir con los requisitos de manipulación y control de variables propios de la experimentación; sin embargo, los mismos autores consideran que este tipo de diseños es frecuente en investigaciones educacionales, justamente por la dificultad que se tiene en este medio de cubrir los requisitos de la experimentación formal; por ejemplo la selección aleatoria de sujetos y su asignación aleatoria o pareada a los diferentes grupos que participan en la investigación. Tal es el caso de este estudio, en el cual la selección de los participantes para ambos grupos no pudo ser de otra forma que por medio de convocatoria abierta para participación voluntaria cuyo requisito sólo se consideró que los padres fueran de primaria regular y primaria especial.

Por la naturaleza de la investigación no se van a controlar variables pero es necesario definir las, puesto que es importante conocer su comportamiento para poder establecer la relación entre la variable dependiente y la independiente. Por lo tanto, las variables se definieron de la siguiente manera:

Variable independiente.- La va a constituir los padres de familia. Grupo 1, padres regulares; Grupo 2, padres especiales.

Variable dependiente.- La opinión de los padres de familia, medida a través de un cuestionario de opinión sobre la integración educativa.

A continuación se definen operacionalmente los términos empleados:

- Actitudes para la integración educativa de los niños con necesidades especiales a la escuela regular: son las respuestas que se den al cuestionario denominado “encuesta de opinión”
- Padre regular: padre de familia que tiene un hijo que asiste a la escuela primaria regular.
- Padre especial: padre de familia que tiene un hijo que asiste a un servicio de educación especial.
- Niños con necesidades especiales: niño en edad escolar que requiere atención especializada y es atendido en los servicios de educación especial.
- Niño regular: es un niño en edad escolar que asiste a la escuela primaria regular y no recibe atención especializada.

- **Escuela regular:** se define como aquella institución que ofrece formación académica y/o laboral a los alumnos que no requieren programas especiales, es decir, es para poblaciones normales únicamente.
- **Escuela Especial:** se define como aquella institución educativa que tiene como sujeto de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, cualquiera que sea su problemática, tales como deficiencia mental, trastornos neuromotores, ceguera y debilidad visual, trastornos auditivos, trastornos de lenguaje y problemas de aprendizaje.

Sus funciones en tanto educación especial, son apoyar a la educación regular, a través del concurso de profesionistas de diferentes disciplinas, en la aplicación de programas adicionales o complementarios según la naturaleza o problemas de los alumnos. (SEP, DGEE, 1985).

3.2 SUJETOS

De la población que integran los padres de familia de la coordinación No. 5 de educación especial se eligió la muestra, la cual estuvo constituida por 50 padres de familia de escuela primaria regular y 50 padres de familia de primaria especial ambos no seleccionados al azar, fue autoseleccionada por medio de una convocatoria abierta, a la que asistieron voluntariamente. El primer grupo fue de educación especial, lo constituyeron padres de alumnos que presentan algún problema, ya sea de deficiencia mental, trastornos neuromotores, problemas de aprendizaje, problemas de audición, de lenguaje, de conducta, etc. El segundo grupo fue de padres regulares, padres de alumnos que asisten a la escuela primaria regular.

3.3 INSTRUMENTO

Se distribuyó una encuesta de opinión, cuyo contenido se distribuye en cuatro rubros: conocimiento, medios, actitudes y acciones, que para este estudio específico se definen de la siguiente manera:

- a) **Conocimiento:** nivel de conocimiento que se tiene respecto a las personas con requerimientos de educación especial (sordos, deficientes mentales, ciegos, trastornos neuromotores, etc.). Concepto que se tiene acerca de la educación especial y los servicios que proporciona. Conocimiento respecto a la integración educativa.
- b) **Actitudes:** se va a considerar la disposición de aceptación o de rechazo que denotan las personas hacia la interacción con niños que tienen necesidades especiales.

- c) **Medios:** se refiere a los medios de la comunicación en general (masivos, institucionales, o personaje difusor) a través de los cuales se puede o se ha podido informar acerca de la integración educativa.
- d) **Acciones:** opciones o alternativas que la gente haya realizado o propone pudiesen realizarse en relación a la integración educativa. Como el instrumento de la investigación es una escala de opinión, se consideró pertinente definirla como expresión verbal de una actitud, como respuesta implícita de una expectativa, interpretación, creencia, etc. Referente a la integración educativa (anexo I).

3.4 PROCEDIMIENTO

Para la elaboración de la encuesta se elaboró un banco de reactivos que en un principio estuvo constituido por 65 preguntas, la cual se sometió a una validación interjueces, por medio de ji cuadrada con la prueba bondad de ajuste para comprobar si los reactivos estaban midiendo realmente lo que se pretende medir. Para ello se solicitó a quince adultos para que calificaran el rubro y el tema que, según su opinión, se aborda en cada reactivo del cuestionario. Se procedió a desechar aquellos reactivos que no cubrieron con el criterio establecido del punto 05, quedando el instrumento final integrado por 37 preguntas, el cual se piloteó con el apoyo de 11 adultos habiendo comprobado su eficacia, se aplicó a la muestra seleccionada (anexo II).

Posteriormente a la aplicación, se procedió a revisar cada una de las respuestas, para seleccionar los criterios de categorización y realizar la codificación correspondiente, quedando clasificados en la forma descrita en el anexo III.

IV ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

El análisis estadístico se realizó en forma computarizada aplicando el paquete estadístico SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales en su versión PC). Se llevaron a cabo dos tipos de análisis, en el primero se obtuvieron análisis de frecuencias, y a partir de ellos se elaboraron gráfica de distribución de frecuencias para contrastar las diferencias entre los dos grupos de padres (anexo IV).

El segundo análisis se realizó con la finalidad de comprobar las hipótesis planteadas, haciendo uso del análisis estadístico inferencial, específicamente de la distribución X^2 , así como de algunos coeficientes de asociación derivados de la anterior distribución. Se utilizó el coeficiente de correlación V de Cramer, con la finalidad de establecer la relación entre variables.

4.1 ANALISIS DE REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE OPINION

Con el objeto de comparar la opinión de ambos grupos de padres regulares (en adelante PR) y padres especiales (en adelante PE), se describen a continuación sus respuestas al cuestionario aplicado.

Los 37 reactivos que constituyen el cuestionario se sometieron al mismo análisis estadístico de X^2 , seleccionando sólo aquellos que cubrieron $\alpha \leq .05$. Con base en ello se presentan las respuestas a los reactivos que cubrieron el criterio señalado y se mencionan algunos otros que tienen relevancia par la investigación, presentando el resto de los reactivos en la tabla general (anexo IV) "diferencias obtenidas en las respuestas padres regulares-padres especiales".

Reactivo 1. Rubro de conocimiento.

Pregunta: En términos generales ¿Qué sabe usted acerca de las personas sordas, mudas, ciegas, deficientes mentales, paráliticos, etc.?

P. R.	0	1	2	3	TOTAL
	16	7	21	6	50
P. E.	7	4	37	2	50
%	23	11	58	8	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Conoce

2 = Conoce parcialmente

3 = Desconoce

Considerando las respuestas de los dos grupos de padres, se observa que en lo que se refiere al conocimiento de las personas con necesidades especiales, la mayoría (58%) tiene un conocimiento parcial, es decir, maneja el concepto mencionando una o dos características. Por ejemplo: "no pueden ver", "no pueden oír", "necesitan escuela especial", "necesitan ayuda", entre otras respuestas. Así mismo una cantidad considerable de padres (23%) no contesta, un 11% del total de padres demuestra tener conocimiento de estas personas y un 80% de padres las desconoce.

Al comparar las respuestas de ambos grupos de padres, se observa que hay diferencias en todas las categorías, sobre todo en la denominada "conocimiento parcial", y "no contesta". El grupo PE responde en mayor proporción que el grupo PR de acuerdo con la categoría "conocimiento parcial", e inversamente el grupo PR "no contesta" a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PE.

Al comparar estas diferencias se observa un valor de X^2 igual a 10.75, con un $\sigma \leq .01$ por lo cual si existen diferencias estadísticamente significativas con una confiabilidad de 99%.

Reactivo 10. Rubro de conocimiento.

Pregunta: ¿Qué entiende por educación especial?

	0	1	2	3	TOTAL
P. R.	4	17	28	1	50
P. E.	4	18	25	3	50
%	8	35	53	4	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = No conoce

2 = Conoce parcialmente

3 = Desconoce

Al considerar las respuestas de ambos grupos de padres, puede decirse que más de la mitad de padres encuestados (53%) "conoce parcialmente" lo que es la educación especial y una tercera parte (35%) tiene "conocimiento" de lo que es la educación especial ya que ambos grupos manifestaron conocer uno o más de los servicios de los que proporciona educación especial; por ejemplo: "da atención a niños de lento aprendizaje y de problemas de conducta", "ahí hay maestros especialistas que atienden a niños que presentan problemas de lenguaje", "es escuela especial para niños que están malitos y necesitan ayuda especial", etc. Sólo en una proporción mucho menor, se desconocía lo que es la educación especial (4%) o no se contestó (8%).

Al comparar las respuestas de ambos grupos, se observa que no hay diferencias marcadas en sus respuestas según la proporción en que estas fueron asignadas a las diferentes categorías. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas $\alpha \leq 0.05$, el valor de X^2 fue de 1.19 con un nivel de significancia de .75.

Reactivo 12.

Pregunta: ¿Sabe qué servicios proporciona educación especial?

	0	1	2	3	TOTAL
P. R.	1	23	9	17	50
P. E.	1	37	7	5	50
%	2	60	16	22	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Conoce

2 = Conoce parcialmente

3 = Desconoce

Analizando las respuestas se advierte que ambos grupos de padres, conocen los servicios que proporciona educación especial (60%), mencionando dos o tres servicios y sus características, por ejemplo: "los grupos integrados", "los Centros Psicopedagógicos, donde asisten los niños para recibir terapia de lenguaje", " la Escuela de Educación Especial para niños de lento aprendizaje", etc.

Un 22% desconoce estos servicios; un 16% conoce parcialmente los servicios, ya que sólo menciona un servicio; y sólo en una mínima proporción (2%) no contesta.

Sin embargo, al considerar el tipo de respuesta según el grupo de padres, se observan diferencias, ya que el grupo PE demuestra un mayor conocimiento de los servicios de educación especial que el grupo PR; e inversamente la proporción de respuestas en que se puso de manifiesto el desconocimiento de los servicios de educación especial, fue mayor en el grupo de PR con respecto al grupo de PE.

En el análisis estadístico se encontraron diferencias estadísticamente significativas al 0.05, donde X^2 fue igual a 10.06, con un nivel de significancia de 0.02 y una confiabilidad de 98%.

Reactivo 27.

Pregunta: ¿Que entiende por integración educativa?

	0	1	2	3	TOTAL
P. R.	9	7	22	12	50
P. E.	22	10	14	4	50
%	31	17	36	16	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Conoce

2 = Conoce parcialmente

3 = Desconoce

Las respuestas de ambos grupos de padres ponen de manifiesto que más de una tercera parte de los padres encuestados (36%) conocen de manera parcial el significado de la integración educativa, esto es mencionan una o dos características. Por ejemplo: "va a asistir a la escuela primaria regular con los demás niños", "se van a integrar la escuela especial con la escuela primaria normal", "que todos los niños que presentan problemas para aprender los van a ayudar para superarse, asistiendo a la escuela primaria regular", entre otras.

Una tercera parte (31%) "no contesta", y en proporciones similares (17% y 16% respectivamente) "conoce" y "desconoce" el significado de la integración educativa.

Al comparar la proporción de los dos tipos de respuesta dados por cada grupo de padres, se encuentran diferencias: el grupo PE (44% y 22%) "no contestó" a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PR (18% de este grupo y 9% si se considera a ambos grupos); en tanto que las repuestas del tipo "conocimiento parcial" y "desconocimiento" tuvieron mayor proporción en el grupo PR que en el grupo PE.

En el análisis se encontraron diferencias estadísticamente significativas, con una X^2 de 11.7 y un nivel de significancia de .008, esto es una confiabilidad de 99%.

Reactivo 5. Rubro de medios.

Pregunta: ¿Cuál será la mejor forma de informar a la gente que hay personas con necesidades especiales?

	0	1	2	3	4	TOTAL
P.R.	7	1	1	16	25	50
P. E.	4	0	0	18	28	50
%	11	1	1	34	53	100

CRITERIO DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Contacto directo

2 = Transmisión informal

3 = Transmisión formal

4 = Medios masivos de comunicación

En general ambos grupos de padres conciben en señalar que los dos mejores medios para informar a la comunidad son: los medio masivos de comunicación y la transmisión formal a través de: conferencias, documentales, visitas e interés personal, entre otras.

Al observar los resultados se advierte que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de padres regulares y el grupo de padres especiales, respecto a los medios para informar sobre las personas con necesidades especiales. El valor de X^2 fue igual a 4.01 con un nivel de significancia de .54 y una confiabilidad de 46%.

Reactivo 11.

Pregunta: ¿Como llegó a usted la información de lo que es la educación especial?

	0	1	2	3	4	TOTAL
P. R.	3	4	5	31	7	50
P. E.	8	0	11	29	2	50
%	11	4	16	60	9	100

CRITERIO DE CODIFICACION

1 = No contesta

2 = Contacto directo

3 = Transmisión informal

4 = Medios masivos de comunicación

Analizando las respuestas de los grupos de padres en lo que respecta al medio de cómo se enteraron de lo que es la educación especial, la respuesta más frecuente de ambos grupos (60%) fue en la categoría de la transmisión formal, es decir, se enteraron a través de conferencias, documentales, visitas, interés persona, entre otras.

En una proporción mucho menor los medios masivos de comunicación, la transmisión informal y el contacto directo, fueron los medios de comunicación a través de los cuales los padres se enteraron de lo que es la educación especial.

Al comparar las formas de transmisión, se observa que hay diferencias de proporción entre el grupo PR y el grupo PE en todas las categorías. De manera particular llamó la atención que el grupo PE "no conteste" a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PR (8% y 3% respectivamente); lo mismo que, en el grupo PR se conteste que uno de los medios por el cual se enteraron qué es la educación especial sea el "contacto directo" (4%), en tanto que en el grupo PE no se contesta según esta categoría (0%). De acuerdo con lo anterior, se encontró una diferencia estadísticamente significativa donde el valor de X^2 fue de 11.8%, con un nivel de significancia de .03, esto es un nivel de confiabilidad de 97%, por lo cual se puede decir que las diferencias encontradas no fueron producto del azar.

Reactivo 13.

Pregunta: ¿De qué manera obtuvo información sobre los servicios que se proporcionan en educación especial?

	0	1	2	3	4	TOTAL
P. R.	10	9	1	28	2	50
P. E.	25	2	5	17	1	50
%	35	11	6	45	3	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

- 0 = No contesta
- 1 = Contacto directo
- 2 = Transmisión informal
- 3 = Transmisión formal
- 4 = Medios masivos de comunicación

Como puede observarse, la mayoría (45%) los padres manifiestan que la información sobre los servicios de educación especial la obtuvieron por medio de transmisión formal, una tercera parte (35%) no contestó a la pregunta, y en proporciones bajas el conocimiento de los servicios de educación especial se dio a través del contacto directo, transmisión informal y medios masivos de comunicación (11%, 6% y 3% respectivamente).

pueden observarse diferencias entre los grupos de padres según el tipo de respuestas. El grupo PR contestó en mayor proporción que el grupo PE, que su conocimiento sobre los servicios de educación especial fue obtenido a través del "contacto directo" y "la transmisión formal"; en tanto que el grupo PE "no contestó" a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PR.

Nuevamente llamó la atención que el 50% del grupo PR (25% de respuestas totales) no conteste a esta pregunta y que sólo en un 4% (2% de respuestas totales) se mencione que se conocen los servicios de educación especial a través del "contacto directo". Al hacer el análisis se encontró una diferencia significativa, donde el valor de X^2 fue de 16.5 con un nivel de significancia de .0023, esto es un nivel de confiabilidad de 99.8%, por lo que podemos decir que esta diferencia no fue producto del azar.

Reactivo 8.

Pregunta: ¿Cuáles serán los mejores medios de comunicación para que toda la gente se entere de la existencia de las personas con necesidades especiales?

	0	1	2	3	4	TOTAL
P. R.	1	38	0	8	3	50
P. E.	0	30	4	15	1	50
%	1	68	4	23	4	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

- 0 = No contesta
- 1 = Contacto directo
- 2 = Transmisión informal
- 3 = Transmisión formal
- 4 = Medios masivos de comunicación

Se observa que tanto el grupo de padres regulares como el de padres especiales contestaron que de los medios de comunicación, el mejor para enterar a la comunidad acerca de la existencia de personas con necesidades especiales es el contacto directo (68%), y en segundo término la transmisión formal (23%). Los medios masivos y la transmisión informal son pocos considerados (4%).

Al comparar las respuestas de ambos grupos de padres se observa que, pese a que el "contacto directo" es considerado el mejor medio de comunicación para enterar a la sociedad sobre las personas con necesidades especiales, el grupo PR contestó en mayor proporción que el grupo PE en esta categoría en cambio, el grupo PE contestó en mayor proporción que el grupo PR en la categoría "transmisión formal".

Con base en el valor de X^2 que fue de 9.07 con un nivel de significancia de .05, se determina que existen diferencias estadísticamente significativas con una confiabilidad de 95%.

Reactivo 14. Opinión del servicio.

Pregunta; ¿Qué opina de la atención que se le da al niño y al joven con necesidades especiales?

	0	1	2	TOTAL
P. R.	5	6	39	50
P. E.	14	14	22	50
%	19	20	61	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Insuficiente

2 = Adecuado

Analizando las respuestas, observamos que la mayoría de padres encuestados, opina que la atención proporcionada en educación especial es adecuada (61%); un 20% de los padres considera que es "insuficiente" y un 19% "no contesta". Sin embargo, al comparar el tipo de respuestas entre ambos grupos se observan diferencias. El grupo PR contestó en mayor proporción que el grupo PE que la atención proporcionada a las personas con necesidades especiales es la adecuada (39% y 22% respectivamente), e inversamente el grupo PE considera insuficiente dicha atención en mayor proporción que el grupo PR. Así mismo el grupo PE no contestó a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PR. De acuerdo a los resultados de X^2 que fue de 12.2 y un nivel de significancia $\alpha \leq .0022$ con una confiabilidad de 99.8%, se afirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de padres.

Reactivo 32. Medio-institución

Pregunta: De las siguientes instituciones, ¿cuál cree que ayudaría a informar a la comunidad sobre la asistencia de los niños con necesidades especiales a la escuela regular?

	0	1	2	3	4	5	TOTAL
P. R.	2	7	30	2	6	3	50
P. E.	5	13	20	0	3	9	50
%	7	20	50	2	9	12	100

CRITERIOS DE CODIFICACION

0 = No contesta

1 = Salud

2 = Educación

3 = Religiosas

4 = Laborales

5 = Más de dos opciones

Según se observa, ambos grupos de padres señalan que la institución más indicada para informar a la comunidad de la asistencia de las personas con necesidades especiales a la escuela regular, es la categoría "educación", con un porcentaje de 50%. En orden decreciente las respuestas se diversificaron como sigue: "salud" con un 20%, "más de dos opciones" con un 12%, "laborales" con un 9%, "no contesta" con un 7%, y "religiosas" con un 2%. Sin embargo, al comparar los tipos de respuestas dado por cada grupo de padres, se encuentran diferencias; por ejemplo a pesar de que los padres encuestados piensan que la institución escolar es el mejor medio para informar sobre la integración educativa, el grupo PR consideró en mayor proporción que el grupo PE, a las instituciones educativas como aquellas que podrían informar mejor acerca de la integración educativa, y el grupo PE consideró, en mayor proporción que el grupo PR, que esta información la pueden dar mejor las instituciones de salud.

Al realizar el análisis de estas comparaciones, se encontró una diferencia estadísticamente significativa, donde X^2 fue de 11.0 con un nivel de significancia $\alpha \leq .05$ y una confiabilidad de 95%.

Reactivo 34. Medio-personaje

Pregunta: De los siguientes personajes, ¿cuál cree que sea el más adecuado para informar a la población de niños y jóvenes con necesidades especiales se incorporarán a la escuela regular?

	0	1	2	3	4	5	6	TOTAL
P. R.	1	5	20	9	5	4	6	50
P. E.	7	8	19	2	1	0	13	50
%	8	13	39	11	6	4	19	100

CRITERIO DE CODIFICACION

- 0 = No contesta
- 1 = Médico
- 2 = Maestro
- 3 = Gobernante
- 4 = Artista
- 5 = Padres de familia
- 6 = Más de dos opciones

Según se observa, los padres encuestados consideran al maestro como el personaje más idóneo para informar a la población acerca de la integración de niños con necesidades especiales al aula regular (39%); en menor proporción son considerados los médicos y los gobernantes (13% y 11% respectivamente); en tanto que los padres de familia y artistas son considerados en proporción mínima (4% y 6% respectivamente).

Al comparar los tipos de respuestas entre los grupos de padres, se observa en general que hay diferencias, por ejemplo, el grupo PE "no contestó" a esta pregunta en mayor proporción que el grupo PR; la opinión de que un gobernante es el personaje adecuado para informar al público sobre la integración educativa, es más frecuente entre PR que entre PE; el grupo PR considera al padre de familia como alguien que puede informar sobre la integración educativa y el grupo PE, no.

En el análisis comparativo, el valor de X^2 fue de 18.9, con un nivel de significancia $\alpha \leq .0043$, con una confiabilidad de 96 %, por lo que podemos decir que esta diferencia no fue producto del azar.

3.2 CRUCE DE VARIABLES.

Conocimiento vs. Actitud

Después de examinar la distribución de cada una de las variables, se procedió a llevar a cabo el análisis de variables en tablas de contingencia. (cruce de variables), para esto, se uso el proceso estadístico crosstabs, el cual calcula y muestra tablas de cruce de $m \times n$ (renglones por columnas). Además de pruebas de significancia estadística X^2 , así como el coeficiente de asociación, V de Cramer, para variables a nivel nominal. Su formula es la siguiente:

$$V = \sqrt{\frac{X^2}{N (K-1)}}$$

V = V de Cramer

N = Número de casos

K = Número de renglones o columnas

El coeficiente V de Cramer es una medida de asociación que solamente toma valores positivos comprendidos entre 0 y 1, es decir, el valor máximo es 1 y el mínimo es 0; mientras más cercano este de 1, mayor asociación hay y entre más lejano este de 1, menor asociación hay. Este coeficiente tiene la ventaja de que puede interpretarse con los mismos parámetros de otros coeficientes de correlación tales como el de Pearson y Spearman.

Cruce de variables v1 vs v3 conocimiento vs actitud

v1.- En términos generales ¿qué sabe usted acerca de las personas sordas, mudas, ciegas, paráliticas, etc.?

v3.- ¿Cuál fue su actitud cuando conoció a este tipo de personas

A continuación se describe el grado de asociación que existe entre el conocimiento de las personas con necesidades especiales y su actitud de aceptación.

El valor de X^2 fue 39.47 con 9 grados de libertad y un nivel de significación $\alpha \leq$ de ,0001. El coeficiente V de Cramer obtuvo un valor de .3627, por lo cual podemos decir que hay una

asociación moderada, llegando a la conclusión de que si hay dependencia entre el conocimiento y la actitud.

En virtud de que $\alpha \leq$ fue = .0001, podemos decir que esta dependencia tiene un alto nivel de confianza, esto es 99.99%.

v1 vs v5

El valor de X^2 fue de 24.54 con 9 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0035. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .2860, por lo que podemos decir que existe una asociación débil entre el conocimiento y la actitud de aceptación en considerar que las personas con necesidades especiales tienen los mismos derechos que los demás. Por lo tanto, se concluye que si existe una débil dependencia, no producto del azar, puesto que fue de .0035. Esta dependencia tiene un alto nivel de confianza de 99.99%.

V1 vs v29

El valor de X^2 fue de 14.99 con 6 grados de libertad y un nivel de significancia de .0203, y con un coeficiente V de Cramer = .2738. De los siguientes resultados podemos afirmar que existe una asociación débil entre el conocimiento y la actitud de aceptación de que algunos niños y jóvenes con necesidades especiales asistan a la escuela regular. En consecuencia concluimos que esta dependencia tiene un alto nivel de confianza de 98%, no producto del azar.

V12 vs v3

El valor de X^2 fue de 20.457 con 9 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0153. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .26113, por lo cual podemos decir que hay una asociación moderada entre el conocimiento de los servicios que se proporcionan en educación especial y una actitud de aceptación de las personas con necesidades especiales. Por el alto nivel de confianza de 98.47% concluimos que sí existe dependencia entre el conocimiento y la actitud.

Conocimiento vs medios

Igualmente, para conocer el grado de asociación que existe entre el conocimiento y los medios de difusión, se siguió el mismo procedimiento anterior.

Vi vs v6 conocimiento vs medios

Resultados

El valor de X^2 fue de 26.52 con 15 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0328. En el coeficiente v de Cramer se obtuvo un valor de .2973, por lo cual decimos que hay una asociación moderada y que si existe una dependencia entre el conocimiento y los medios que se proponen, no producto del azar, con un alto nivel de confianza de 96.72%.

Vi vs v21

El valor de X^2 fue de 31.424 con 18 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$.0257. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .3236. Con un nivel de significancia de 97.4%. Esto nos indica que hay una asociación moderada entre el conocimiento que se tiene de las personas con necesidades especiales y la mejor manera de informar acerca de las actividades productivas que realizan, puesto que $\alpha \leq$ fue de .0257, afirmamos que hay dependencia entre conocimiento y medios.

V12 vs v11

El valor de X^2 fue de 32.119, con 15 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0062. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .32721, por lo cual existe una asociación moderada entre el conocimiento de los servicios que se proporcionan en educación especial y el medio a través del cual se obtuvo la información.

Dado que $\alpha \leq$ fue de .0062, decimos que existe dependencia entre el conocimiento y los medios, con un nivel de confianza de 99.38%.

V12 vs v13

El valor de X^2 fue de 59.785, con 12 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0001. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .4467; por lo tanto, existe una asociación moderada entre el conocimiento y el medio. En virtud de que $\alpha \leq$ fue de .0001 la asociación tiene un alto nivel de confianza igual a 99.99%.

V12 vs v14 conocimiento vs opinión.

Para conocer el grado de asociación entre el conocimiento de los servicios que proporciona educación especial y la opinión de la atención que se le da a los niños y jóvenes con necesidades especiales.

El valor de X^2 fue de 16.114, con 6 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0132. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .2838, lo que induce a decir que hay una asociación moderada y que si existe dependencia entre el conocimiento y la opinión del servicio que se proporciona. En virtud de que $\alpha \leq$ fue de .0132, el nivel de confianza es igual a 98.68%.

Conocimiento vs. Acciones

V27 vs v32

El valor de X^2 fue de 55.716, con 35 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .04145, con un coeficiente V de Cramer igual a .3338. De los resultados mencionados afirmamos que existe una asociación moderada entre el conocimiento y el medio-institucion propuesto para difundir la integración de personas con necesidades especiales a la escuela regular. Luego entonces se concluye que si existe una moderada dependencia entre el conocimiento y el medio, propuesto que $\alpha \leq$ fue de .0145, la dependencia tiene un alto nivel de confianza igual a 98.55%.

V27 vs v34 conocimiento vs medio personaje

El valor de X^2 fue de 69.649 con 42 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq$ de .0047, con un valor igual a .3407, en el coeficiente V de Cramer. Por esto decimos que si existe una asociación moderada entre el conocimiento de integración educativa y el personaje propuesto para difundir la integración. Por lo tanto, esta dependencia no es producto del azar, tiene un alto nivel de confianza de 99.53%.

V27 vs v37 conocimiento vs acciones

El valor de X^2 fue de 49.88, con 35 grados de libertad y un nivel de significancia $\alpha \leq .0492$. En el coeficiente V de Cramer se obtuvo un valor de .3158; por lo tanto afirmamos que hay una asociación moderada entre el conocimiento de integración educativa y las acciones que podrían realizarse, para que personas con necesidades especiales se integren a la escuela regular. En consecuencia de que $\alpha \leq$ fue de .0492, decimos que esta dependencia no es producto del azar, sino de un alto nivel de confianza de 95.08%.

CONCLUSIONES.

Al considerar las hipótesis planteadas

Ho.- existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes para la integración educativa de los niños con necesidades especiales a la escuela regular, entre el grupo de padres regulares y el grupo de padres especiales.

Ha.- No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes para la integración educativa de los niños con necesidades especiales a la escuela regular, entre el grupo de padres regulares y el grupo de padres especiales.

Puede mencionarse que en términos generales las respuestas de ambos grupos de padres a la encuesta aplicada fueron similares, puesto que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los reactivos, al comparar las opiniones entre el grupo de PR y PE. Los padres encuestados en su mayoría manifiestan una actitud de aceptación hacia las personas con necesidades educativas especiales y a su integración al aula regular. En este sentido puede aceptarse que no existen, en general diferencias estadísticamente significativas en la opinión de ambos grupos de padres con respecto a la integración educativa.

Sin embargo, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de ambos grupos de padres, en algunos reactivos referentes al conocimiento de la educación especial, medios a través de los cuales se puede informar sobre las personas con necesidades especiales y la integración educativa, y opiniones del servicio brindados en la educación especial. Por lo cual, se acepta en parte la hipótesis según la cual habría diferencias en la opinión de ambos grupos de padres con respecto a la integración educativa.

Estos resultados pueden deberse a que las opiniones verbales que se emiten distan mucho de ser respuestas por convicción. Una opinión está sustentada en muchos factores como es el aprendizaje social, los códigos morales entendidos como un conjunto de valores, prejuicios de cada persona, etc.; configuran un marco referencial socialmente establecido que, de alguna manera marca pautas de respuesta.

Es pertinente mencionar que puede tratarse de respuestas con valores muy convencionales, es decir proporcionar la respuesta esperada; también porque la opinión pública está en función de lo esperado socialmente.

Las opiniones, como las actitudes, se ven influenciadas por todo lo anteriormente expuesto, por lo que no siempre es congruente el comportamiento verbal con el actitudinal. Las actitudes tienden a ser privadas, mientras que la conducta es pública, sujeta a presión social. Por ejemplo; la opinión de algunos padres puede ser de aceptación, mientras que su actuación es de rechazo. Es cuando no hay concordancia entre lo que se dice y lo que se hace.

Retomando aspectos del marco teórico, diremos que tanto opinión como actitud se refieren a respuestas implícitas, variables, intervinientes estrechamente relacionadas. El término opinión se usa para designar un grupo amplio de anticipaciones y expectativas, mientras que actitud se reserva para aquellas respuestas implícitas de aproximación o evitación hacia un objeto, persona, grupo o símbolo. Hay un alto grado de interacción entre opinión y actitud; los cambios en la orientación general de evitación y aproximación (actitudes) pueden afectar las expectativas (opiniones) en un evento o serie de eventos.

Otra variable que pudo influir en los resultados es que se elaboraron pocos reactivos de actitudes, ya que el instrumento estuvo constituido por otros rubros.

A continuación, describiremos los aspectos más relevantes encontrados en la investigación.

El conocimiento que tienen los padres encuestados acerca de los sujetos de educación especial, de los servicios que proporciona y de la integración educativa, puede enunciarse como sigue:

Tanto los padres especiales como los padres regulares, tienen un conocimiento muy general de lo que son las personas con necesidades especiales, de los servicios educativos de educación especial y de la integración educativa. Es decir, la mayoría de respuestas corresponde a la categoría de "conocimiento parcial" (mencionan una o dos características del concepto) en ambos grupos de padres. Sin embargo, se dio una tendencia a que un número mayor de padres especiales contestara en "forma parcial", en comparación con el otro grupo de padres, y esta diferencia fue estadísticamente significativa, es decir, a pesar de que existe una tendencia a contestar de la misma forma "conocimiento parcial", los padres especiales contestan con mayor frecuencia que los padres regulares en esta categoría. Así mismo se observó una diferencia en cuanto al tipo de respuestas sobre el conocimiento de integración educativa, ya que los padres especiales respondieron con mayor frecuencia en la categoría "no contestó" que los padres regulares, y esa diferencia fue estadísticamente significativa.

Hipotéticamente se esperaba que los padres especiales contestaran con las más altas frecuencias; sin embargo ocurrió lo contrario, debido probablemente a que los padres de hijos con necesidades especiales; no siempre reaccionan en el sentido de buscar una preparación para que sus hijos lleven una vida normal, sino que las actitudes que toman son casi siempre de marginación o de sobreprotección, por el temor de que sus hijos sean rechazados y reciban un mal trato o sean objeto de burlas, etc.

De hecho, al hablar sobre la familia del discapacitado se hacía mención del proceso que pasan los padres para llegar a una aceptación de la situación de su hijo. Bien podría decirse que la etapa por la cual atraviesan los padres en este proceso llega a determinar sus opiniones sobre la educación de su hijo. Por ejemplo el grupo PE "no contestó", con mayor frecuencia que el grupo PR, en reactivos relacionados con la integración educativa, o que hacían mención a la forma en que había obtenido información sobre la educación especial. Esta "no respuesta" de los PE puede reflejar un cierto temor y resistencia tanto a aceptar la problemática particular de sus hijos, como la posibilidad de que estos pudiesen integrarse a un aula regular. Las siguientes expresiones del grupo PE lo ejemplifican.

"Integrar al niño con necesidades especiales a escuelas normales, con compañeritos normales y una maestra no especializada que bien podría carecer de preparación o voluntad para ayudarlo".

"No se puede hacer nada, porque los alumnos llevan una educación especial".

"No estoy en favor de la integración, porque los alumnos son muy crueles y sus comentarios o bromas perjudican en lugar de ayudar. No se pueden incorporar así porque no serían aceptados".

En lo que respecta a los medios para informar sobre las personas de educación especial y la integración educativa, la opinión de los padres de familia, tanto especiales como regulares, es que la mejor manera de informar sobre las personas con necesidades especiales y sobre la integración a la escuela regular, es a través de los medios masivos de comunicación en primera instancia y, en segundo lugar, mencionan la transmisión formal. Así mismo, señalan que el personaje más idóneo para llevar a cabo dicha difusión es "el maestro" en primer lugar y en segundo "el médico".

Señalan a "la escuela" como la institución más adecuada para realizar campañas de información, y divulgación a la comunidad respecto a que algunos niños y jóvenes con necesidades especiales van a ser integrados a la escuela regular.

Cabe señalar que muchos padres a pesar de ser usuarios, no conocen en gran parte lo que es educación especial y los servicios que proporcionan. Desconocen, todavía más, el proceso de la integración educativa y sus implicaciones, tanto físicas (remodelación de escuelas, eliminación de barreras arquitectónicas, etc.), técnicas (personal capacitado, metodología adecuada, currículum abierto y flexible que permita adaptaciones de acuerdo a las modalidades de atención, etc.), sociales (aceptación y apoyo de todos los sectores de la comunidad), administrativas, presupuestales, etc. Sin embargo, podemos rescatar algunas opiniones valiosas de varios padres de familia con respecto a la información que se debe dar sobre las personas con necesidades especiales y la integración de estos niños al aula regular:

Padres especiales

- "Concientizar a la población en general porque no hay información al respecto"
- "Que en las juntas que hacen los maestros nos informen, más o menos, o por la radio o la televisión pasaran un programa especial".
- "Pues que en las escuelas se nos diera toda la información"
- "Un ciego o un sordo, por mucho, no podría integrarse a una escuela regular, ya que sus deficiencias se lo impedirían"
- "Que los papás aceptaran a los niños con problema y aceptaran la integración".
- "Preparar y adaptar las escuelas y capacitar a los maestros para tal situación".
- "Que los profesores estén capacitados para esos niños con problemas".
- "Concientizar a la sociedad en general".
- "Que les explique una persona que son personas normales, para que las acepten".
- "No se puede hacer nada porque los niños llevan una educación especial y no se pueden incorporar así, porque no serían aceptados en el medio de una escuela regular".
- "En primer lugar, que niños, padres y maestros de escuela regular, aceptaran a los niños con carencias físicas, concientizar a maestros regulares".

Padres regulares

- "Convencer a la comunidad que son gente como cualquiera"
- "Educar a la gente que son normales".
- "Acercarse a los padres de los niños y hablar sobre las necesidades y ventajas que puedan haber al integrarse a una escuela regular".
- "Que haya motivación de padres, maestros y disposición del medio social".
- "Concientizar y preparar a todo el personal de escuela regular (maestros, alumnos, padres de familia y trabajadores manuales)".
- "Tratarlos de la misma manera que a los demás, respetando sus derechos". "enseñar a los niños que todas las personas somos iguales, sin rechazarlos. Apoyo del gobierno, para hacer o adaptar escuelas para sus necesidades".
- "Campañas de información".
- "Formar conciencia en los padres de familia, alumnos, maestros, haciéndoles notar que son personas que necesitan desenvolverse, socializarse en un medio educativo normal".
- "Promover la información que oriente a padres de familia y a los niños, para que no obstaculicen la labor de integración de personas con necesidades especiales".
- "Creo que eso no sería posible".
- "Se requiere un programa coordinado entre directores de escuelas especiales y de escuelas normales, para evitar que los niños con necesidades especiales, sean rechazados y resulte contraproducente".
- "Primero preparar a niños de escuelas regulares sobre el trato y comunicación con niños con necesidades especiales".

Por otra parte puede decirse que si bien, tanto los padres especiales, como los padres regulares manifiestan una aceptación hacia las personas con necesidades especiales y hacia la integración, el grupo PE manifiesta ciertos temores y rechazo ante la posibilidad de integrar a niños con necesidades especiales al aula regular. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de información, orientación y/o apoyo que requieren los padres especiales; tanto en el proceso de aceptación de la problemática especial de sus hijos al interior de la dinámica familiar, como en la posibilidad de que estos pudiesen ser integrados a un grupo regular.

Si en todos los programas educativos es importante la participación de los padres, más aun lo es en el caso de los padres especiales, que requieren de mayor apoyo y orientación puesto que en la familia existe un miembro con necesidades educativas especiales.

La nueva conceptualización de sujetos con necesidades educativas especiales hace necesario reconsiderar el papel de los padres de familia dentro de la escuela, para esto es pertinente, planear una metodología flexible para que los padres participen de manera real en el trabajo educativo; se involucren en la tarea educativa, desarrollen actividades en cooperación con el maestro y el equipo interdisciplinario, que aporte sus experiencias para realizar un trabajo conjunto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. En esta relación padres-escuela, ambos están involucrados, los padres tienen derecho a ser orientados en lo relacionado a la educación de sus hijos y la escuela de proporcionarles el apoyo y los elementos para lograr tales objetivos.

Finalmente cabe considerar algunas limitaciones del presente estudio.

En primer lugar, como ya fue mencionado en el apartado de metodología, por las características de selección de la muestra, los resultados sólo pueden ser aplicados a los grupos encuestados, ya que al no haber realizado una selección aleatoria de participantes, no es posible hacer una generalización.

En segundo término, al considerar padres especiales con niños de diferentes necesidades especiales (problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, deficientes mentales, etc.), el grupo PE podría ser considerado como una muestra heterogénea y en consecuencia influir en una diversidad de respuestas, o posturas.

En tercer lugar, la encuesta empleada, a pesar de ser validada por el procedimiento de interjueces, abarcó varios rubros, sin que hubiese un equilibrio en cuanto a número de reactivos por rubro.

A los comentarios anteriores cabe responder que: es difícil en el medio educativo obtener muestras aleatorias de padres, lo más común es recurrir a una convocatoria para una participación voluntaria. Sin embargo, son necesarios estudios que cubran este requisito.

En cuanto a la posible heterogeneidad de la muestra del grupo PE, puede decirse que no fue interés de este estudio considerar las opiniones de PE según la problemática de sus hijos. El interés estuvo orientado hacia la opinión general respecto a la integración educativa y aspectos relacionados con ésta. Aunque, es innegable la importancia de realizar estudios comparativos acerca de la integración educativa sobre la base de considerar grupos de PE más homogéneos, según la problemática de sus hijos (trastornos visuales, neuromotores, de lenguaje, etc.),

A pesar de que la encuesta empleada no tuvo un equilibrio en el número de reactivos que componían cada rubro (conocimiento, actitudes, acciones, etc.), fue posible tener una idea de lo que piensan los padres ante la integración educativa, así como de las posibles semejanzas y diferencias de las opiniones de los padres en algunos rubros, todo lo cual es un dato de valor a ser considerado en el diseño de otros instrumentos e investigaciones.

Finalmente, pese a las anteriores limitaciones, puede decirse que la información obtenida y la reflexión en torno a la misma no está reñida con los estudios previos sobre el tema, antes bien, constituye un acercamiento a la realidad de un sector de la población que requiere del concurso de toda la sociedad para participar plenamente en ella desde la familia y las aulas. La información, la orientación y el apoyo a este sector, tal y como se ha pretendido poner de manifiesto en este estudio, son insoslayables.

SUGERENCIAS

1. Se sugiere que en futuras investigaciones se elija una muestra más amplia de sujetos que sean seleccionados al azar para confirmar estos resultados y poder generalizarlos.
2. Se sugiere una campaña de información y difusión respecto a la integración educativa para concientizar y sensibilizar a todos los sectores de la sociedad, por medio de dos vías: medios masivos de comunicación y transmisión formal.
3. Se sugiere que la integración educativa debe realizarse a temprana edad para obtener mayores beneficios, ya que de esta manera se van integrando sin prejuicios ambos tipos de niños, facilitando así desarrollar sus capacidades físicas, psicológicas y sociales en un medio normal.
4. Se sugiere que se involucre en el proceso de la integración educativa a ambos grupos de padres de familia, ya que su participación repercutirá positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
5. Finalmente se sugiere que en la curricula de nivel profesional para profesores de primaria, se incluyan contenidos sobre educación especial, para que el profesor tenga conocimientos básicos acerca de los niños con necesidades especiales (sus características, problemática, instrucción, etc.) y sepa como facilitar su aprendizaje en el aula regular.

Por último puede decirse que el tema de integración es amplio y complejo, está enmarcado dentro del contexto familiar, social y educativo, por lo que ofrece una gama amplia y diversa para investigar. Esto es sólo una base para realizar investigaciones posteriores, más amplias, donde se enfoquen aspectos de la integración, relacionados con cada una de estas variables, donde el psicólogo tiene suficiente campo para incursionar en su área.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, Mel Gerardo Echeita, Cinthia Duk. "Necesidades especiales en el aula". Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. (versión provisional), feb- 1993.
- Argil, Medellín Verónica (1990) Comparación de las percepciones de padres con hijos con deficiencia mental, que asisten a dos tipos de escuelas respecto al rendimiento en el programa educativo y el desenvolvimiento social en un grupo integrado. Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM. México.
- Bracewell, Donna. Kathy Milfigan. (1985) Escuela Thousand Crenes. En: education integration. Ed. National institute on mental retardation. Canadá.
- Brennano, K. Wilfred. (1988) El currículo para niños con necesidades especiales. Traducción de Asuncion López M. Ministerio de educación y ciencia. Ed. Siglo XXI. España.
- Campbell, Donald, Stanley, J. (1978) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Capacce, Norma. Legio Nelida. (1987). Integración del discapacitado. Ed. Humanitas. Buenos Aires.
- Cuevas Corina, Luis Carrascal.
Mirta Flores, Sofia Alvares. (1984) Prácticas de estadística. Facultad de psicología, UNAM. México.
- Denis, Mc. Qual. (1991) Introducción a la teoría de la comunicación de masas. Ed. Paidós. México.

- ENEP Acatlan (1987) Investigación en las ciencias sociales compilación UNAM. México.
- Espinoza, Pérez Ma. del Carmen (1991) Actitud de maestros alumnos hacia la integración de las personas con deficiencia mental a la escuela regular. Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM. México.
- Gómez Palacio, M., Antimori, Dora, et. al. (1984) Integración escolar de niños repetidores con problemas en el desarrollo. Monterrey, N. L. México.
- Hovland, C. I. Y Harvey. O. J, Sherif. M. (1973) Los efectos de contraste y asimilación en las reacciones ante una comunicación y los cambios de actitud. Proshansky H, Seidenberg, B; "Estudios básicos de psicología". Ed. Tecnos. Madrid.
- Javides Romero Ma. De la Luz. (1992) Postulados básicos en torno a la formación y cambio de actitudes. Facultad de psicología, UNAM. México.
- Kerlinger, N. Fred. (1984) Investigación del comportamiento técnicas y metodología. Ed. Interamericana. México.
- Kew Stephen. (1989) Los demás hermanos de la familia. Madrid Ed. Morata. España.
- Leñero, Luis (1976) La familia. ANUIES. México.
- Leñero, Luis. (1986) Origen y evolución de la familia. Instituto mexicano de estudios sociales. Anuiés. México.
- Lervenger, O. (1979) Diseños para una comunicación persuasiva. Ed. Manual moderno. México.

- Levin, Jack (1979) Fundamentos de estadística en la investigación social. Ed. Harla. México.
- Lindgren, Henry; Clay (1985) Introducción a la psicología social. Ed. Trillas. México.
- Mann, Leon (1983) Elementos de psicología social. Ed. Limusa. México.
- Marchesi, Coll y Palacios. (1990) Desarrollo psicológico y educación III. "Necesidades educativas especiales y aprendizajes escolares". Ed. Alianza. Madrid, España.
- Matheson, Bruce. Beauchamp. (1983) Psicología experimental diseño y análisis de investigación. Ed. C E C S A. México.
- Ministry of Education. (1986) Handicaped students in the danish educational system, special education section. Copenhagen.
- Murow y Escotto. (1985) Taller: "El papel de la familia en la salud mental del niño y del adolescente". Publicación del instituto mexicano de psiquiatría. Mayo.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989-1994) Programa para la Modernización Educativa. México.
- Rojas Soriano, Raúl (1981) Guía para realizar investigaciones sociales. Textos universitarios, UNAM. México.
- S.E.P , D.G.E.E. (1982) Bases para una política de educación especial. México.
- S.E.P, D.G.E.E. (1982) La educación especial en México. México.
- S.E.P, D.G.E.E. (1988) Lineamientos generales para vincular a la familia en el proceso educativo especial. México.

- S.E.P., D.G.E.E. (1982) Memorias del primer congreso nacional sobre deficiencia mental. México.
- S.E.P., D.G.E.E. (1993) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Documento interno. México.
- S.E.P., D.G.E.E. (1984) Los grupos integrados. México.
- S.E.P., D.G.E.E. (1988) Estrategia psicopedagógica de integración a la escuela regular de niños con problemas en el desarrollo: Los Grupos Integrados B. México.
- S.E.P., D.G.E.E. (s/f) La familia como grupo humano. Documento interno. México.
- Siegel, S. (1978) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Ed. Trillas. México.
- Sosa, y Avila, Z. (1977) Actitudes hacia la integración de personas con deficiencia mental. Tesis de licenciatura en Psicología. UNAM. México.
- Sundberg. (1981) Declaración de la conferencia mundial sobre acciones y estrategias para la educación, prevención e integración. Torremolinos. (Malaga). España.
- Zacarias, P. Julieta (1981) Evaluación de un programa para deficientes mentales integrados a una escuela regular. Tesis de licenciatura, Universidad Iberoamericana. México.

ANEXO I

Instructivo para contestar la encuesta de opinión.

El objetivo de aplicar esta encuesta a los padres de familia regulares y especiales es el de conocer cual es su opinión y que nivel de información tienen respecto a los siguientes.

C O N C E P T O S

- . Características de las personas con necesidades especiales
- Concepto de educación especial.
- . Servicios que proporciona la educación especial.
- . Integración al medio educativo.
- . Integración a la vida comunitaria.
- . Integración al ámbito laboral.

Con el objeto de obtener resultados confiables, les solicitamos que sus respuestas sean lo más veraces posibles, considerando que no es necesario anotar sus datos personales, puesto que sus respuestas serán anónimas, no teniendo ninguna connotación positiva o negativa.

Por su colaboración, gracias.

Encuesta de opinión.

Padre de familia regular. ()

Padre de familia especial. ()

- 1.- En términos generales ¿que sabe usted acerca de las personas sordas, mudas, ciegas, paralíticas, etc.?
(después de su respuesta, se explican brevemente las características de esas personas y se aclara que a estas se les denominara "personas con necesidades especiales.")
- 2.- ¿Cómo fue que obtuvo información sobre estas personas?
- 3.- ¿Cuál fue su actitud cuando conoció a este tipo de personas?

- 4.- ¿Usted haría amistad con alguna de estas personas?
 si () no () ¿ por que? _____
- 5.- ¿Considera que estas personas tienen los mismos derechos que los demás?
- 6.- ¿Cuál será la mejor forma de informar a la gente que hay personas con necesidades especiales?
- 7.- De las siguientes instituciones ¿cuál cree que ayudaría a informar a toda la gente sobre la existencia de personas con necesidades especiales?
 () de salud. () de educación () religiosas
 () laborales () comunitarias () asociaciones
 () otras ¿cuáles? _____ Civiles.
- 8.- ¿Cuáles serán los mejores medios de comunicación para que toda la gente se entere de la existencia de este tipo de personas?
- 9.- En su comunidad...de los siguientes personajes, ¿cuál será el más adecuado para informar a la población sobre la existencia de niños y jóvenes con necesidades especiales?
 () medico () maestro () sacerdote
 () empresarios () artistas () padres de familia
 () gobernador (o el correspondiente pdte. Municipal, delegado)
 () jefe de manzana (o el correspondiente representante comunitario)
 () otros ¿cuáles? _____
- 10.- ¿Qué entiende por educación especial?
 (después de su respuesta, se aclara o retroalimenta sobre el concepto de educación especial como un trabajo sistemático)
- 11.- ¿Cómo llevo a usted la información sobre lo que es la educación especial?
- 12.- ¿Sabe que servicios se proporcionan en la educación especial?
 () si ¿cuáles?
 () no
 (después de la respuesta, se aclara o retroalimenta sobre el concepto de servicios que se prestan en educación especial).

- 13.- ¿De qué manera obtuvo información sobre los servicios que se proporcionan en la educación especial?
- 14.- ¿Qué opina de la atención que se le da a los niños y jóvenes con necesidades especiales?.
- 15.- Si le solicitaran participar en actividades escolares en las que se requiera su interrelación con estas personas... ¿usted estaría dispuesto a colaborar?
 si no ¿por qué? _____
- 16.- ¿Cuál considera que es el medio más adecuado para que la gente conozca sobre lo que es la educación especial y los servicios que en ella se prestan?
- 17.- En su comunidad ¿conoce alguna persona con necesidades especiales que este trabajando, estudiando o haciendo otra actividad útil, como la mayoría de las demás personas?
- 18.- En su caso ¿cómo fue que obtuvo información sobre esta persona?
- 19.- ¿A su hijo le permitiría ser amigo de un niño o joven con necesidades especiales?
- 20.- ¿Usted apoyaría para que las personas con necesidades especiales participaran en su comunidad?
 si no ¿ porque?
- 21.- ¿Cuál sería la mejor manera de informar a toda la gente que hay personas con necesidades especiales realizando actividades productivas para el y su comunidad?
- 22.- De las siguientes instituciones ¿cuál cree que ayudaría a informar que hay personas con necesidades especiales realizando actividades productivas para el y su comunidad?
 de salud de educación religiosas
 laborales comunitarias (asociaciones civiles)
 otras ¿ cuales ?
- 23.- De los medios de comunicación ¿cuál sería el mejor para difundir que existen estas personas?

- 24.- De los siguientes personajes ¿cuál será el más adecuado para informar a la población sobre estas personas?
 medico maestro sacerdote gobernador (o el correspondiente pdte. Municipal, delegado) empresarios artistas padres de familia otros ¿cual?
 jefe de manzana (o el correspondiente rep. Comunitario.
- 25.- ¿Ha realizado alguna acción para que niños y jóvenes con necesidades especiales sean aceptados por la comunidad?
- 26.- ¿Qué actividades considera pertinentes realizar para fomentar la participación en la comunidad de los niños y jóvenes con necesidades especiales?
- 27.- ¿Qué entiende por integración educativa?
(después de la respuesta se retroalimenta el concepto, aclarando el termino escuela regular)
- 28.- ¿Cómo se entero de que algunos niños y jóvenes con necesidades especiales asistirán a la escuela regular?
- 29.- ¿Aceptaría que en la escuela regular asistieran niños con necesidades especiales?
- 30.- Si dependiera de usted que un niño con necesidades especiales asistiera a una escuela regular ¿estaría dispuesto a apoyar tal acción?
 sí no ¿porque?
- 31.- ¿Cuál podría ser la mejor manera de informar a toda la gente que algunos niños con necesidades especiales asistirán a la escuela regular ?
- 32.- De las siguientes instituciones ¿cual cree que ayudaría a informar a la comunidad sobre la asistencia de los niños con necesidades especiales a la escuela regular?
 de salud de educación religiosas
 laborales comunitarias
 otras ¿cuáles? .
- 33.- ¿Cuáles serían los medios idóneos para que la población conozca lo que es la integración educativa?

- 34.- De los siguientes personajes ¿cuál será el más adecuado para informar a la población que algunos niños y jóvenes con necesidades especiales se incorporaran a la escuelas regulares?
- medico maestro sacerdote
 presidente municipal empresarios
 jefe de manzana artistas
 padres de familia otros ¿cuál?
- 35.- ¿Ha realizado alguna acción que promueva la integración de personas con necesidades especiales a medios escolarizados?
- 36.- ¿Qué facilidades u obstáculos ha encontrado para realizar acciones de integración de personas con necesidades especiales a la escuela regular?.
- 37.- ¿Qué podríamos hacer para que niños y jóvenes con necesidades especiales se integren a la escuela regular?.

A N E X O II.

Criterios para la codificación de respuestas De la encuesta de opinión

Conocimiento	preguntas correspondientes a este rubro 1, 10, 12, 17, 27
0= No contesta	
1= Conoce (menciona 2 o más características)	
2= Conocimiento parcial (menciona 1 característica)	
3= Desconoce	
Medios	preguntas correspondientes a este rubro 6,11,13,16,18, 21,28, 31,33.
00= No contesta	
01= Contacto directo(persona a persona)	
02= Transmisión informal (comentarios informales de terceras personas, encuentros casuales).	
03= Transmisión formal (documentales, conferencias, visitas a diversas instituciones, interés personal)	
04= Medios masivos (televisión, radio, - prensa, cine y revistas)	
Mejor medio	preguntas correspondientes a este rubro 8, 23
0= No contesta	
1= Medios masivos (televisión, radio, Prensa, cine, revistas)	
2= Conferencias (toda comunicación-	

verbal, pláticas y reuniones)

3-medios de comunicación (incluye todos los anteriores)

4 = Otros.

Medio personaje

preguntas correspondientes

a este rubro

(9,24, 34)

00 = No contesta

01 = Médico

01 = Maestro

03 = Gobernante

04 = Artista

05 = Padres de familia

06 = Más de dos opciones

Medio institución

preguntas correspondientes

a este rubro

(7,22,32)

00 = No contesta

01 = Salud

02 = Educación

03 = Religiosas

04 = Laborales

05 = Más de dos opciones

Opinión ante el servicio

preguntas correspondientes

a este rubro

(14)

00 = No contesta

01 = Insuficiente (no cubre Necesidades de demanda)

02 = Adecuado (es un buen servicio, completo, personal preparado)

Actitud**preguntas correspondientes****a este rubro****(3,4,5,15,19,20,29,30)**

- 0= No contesta
- 1= Aceptación actitud positiva
(disposición para interactuar
con personas con necesidades
especiales)
- 3= Rechazo actitud negativa
(indisposición para interactuar
con personas con necesidades
especiales)
- 8= Inespecífica (no específica
posición definida)

Acciones**preguntas correspondientes****a este rubro****(25,35)**

- 0= No contesta
- 1= Si
- 2= No

Acciones**preguntas correspondientes****a este rubro****(26)**

- 00= No contesta
- 01= Sociales
- 02= Recreativas
- 03= Escolares
- 04= Otras
- 05= Más de dos opciones
- 06= Laborales

Acciones que se proponen**preguntas correspondientes
a este rubro
(37)**

- 00= No contesta
- 01= Sensibilización (concientizar a padres, profesores y sectores de la sociedad. Difusión para que se conozca a este tipo de niños, difusión sobre la integración)
- 02= Detección y evaluación (inicial y permanente de alumnos y del servicio)
- 03= Aspecto técnico (adecuación de planes y programas de estudio, elevar la calidad de la educación, participación de los padres de familia, equipo interdisciplinario, apoyos didácticos, apoyo psicológico, intervención temprana, formación de grupos pequeños)
- 04= Infraestructura (recursos humanos, materiales y financieros. participación del sector educativo y apoyo de la comunidad, eliminación de barreras arquitectónicas)
- 05= Sensibilización e infraestructura.

Acciones

preguntas correspondientes

a este rubro

(36)

- 0= No contesta
- 4= Factores restrictivos
(limitan y dificultan la
integración, falta de apoyo
de maestros y padres de familia,
falta de información, etc.)
- 7= Factores impulsores (facilitan apo-
yan y desean colaborar en la inte-
gración: los maestros los padres
de familia y la comunidad).

RESULTADOS DE VALIDACION
A LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO DE OPINION

TEMA	Ss	Ee	Se	Vc	Ie	La	No
RUBRO							
Co	1	6	7		28		11
					37		
	(1)	(1)	(1)		39	(3)	(1)
Me					29	50	8
					34	47	10
					35		15
					46	(6)	33
Ac				16	27	55	13
				17		56	14
				(2)	(1)	(2)	20
Ax					43		42
							44
No			4	18	21	30	2
			5	19	22	31	3
			9	41	24	32	54
				49	25	38	23
				51	26	40	36
					45		
				(3)	(5)	(11)	(3)

Co = CONOCIMIENTO

Me = MEDIOS

Ac = ACTITUDES

Ax = ACCIONES

Ss = SUJETOS

Ee = EDUCACION ESPECIAL

Vc = INTEGRACION A LA VIDA COMUNITARIA

Ie = INTEGRACION EDUCATIVA

La = INTEGRACION LABORAL

No = NO EVALUA YA QUE ALFA FUE MAYOR O IGUAL

AL 0.05 EN X2

DIFERENCIAS OBTENIDAS EN LAS RESPUESTAS DE
PADRES REGULARES-PADRES ESPECIALES

REACTIVOS	χ^2	G.L.	NIVEL DE SIGNIF.	MIN. E.F.	CELD. MENOS	CON DESTRIC
1	10.75	3	0.0131	4.0 *		25.0
2	8.6	4	0.0718	5.5		0.0
3	6.94	3	0.0738	3.0 *		25.0
4	4	2	0.1353	1.0 *		66.7
5	3.94	3	0.2679	0.50 *		75.0
6	4.01	5	0.5476	0.5		50.0
7	7.21	5	0.205	1.5		50.0
8	9.07	4	0.0593	0.50 *		60.0
9	15.65	9	0.0745	0.5		70.0
10	1.19	3	0.7534	2.0 *		50.0
11	11.87	5	0.0365	1.0 *		50.0
12	10.06	3	0.018	1.0 *		25.0
13	16.57	4	0.0023	1.5 *		40.0
14	12.2	2	0.0022	9.5 *		0.0
15	1.01	2	0.6031	0.5 *		33.3
16	7.42	5	0.1908	0.5 *		66.7
17	0.73	2	0.693	6.0		0.0
18	8.24	5	0.1432	0.5		66.7
19	1.24	2	0.5373	0.5 *		66.7
20	4.04	3	0.257	0.5 *		75.0
21	6.47	6	0.3721	0.5		42.9
22	8.18	6	0.2248	1.5		42.9
23	1.39	2	0.4974	3.5		33.3
24	8.78	9	0.4574	0.5		70.0
25	0.08	2	0.9608	5.0 *		0.0
26	6.18	7	0.5185	1.0 *		62.5
27	11.7	3	0.0083	8.0 *		0.0
28	1.05	2	0.5908	2.5 *		33.3
29	1.98	2	0.3708	5.5 *		0.0
30	1.37	3	0.7105	0.5 *		75.0
31	8.34	4	0.0796	1.0		40.0
32	11.08	5	0.0497	1.0 *		50.0
33	6.77	4	0.148	1.0		40.0
34	18.91	6	0.0043	2.0 *		42.9
35	0.15	2	0.9253	3.5 *		33.3
36	4.04	5	0.5433	0.5 *		83.3
37	9.73	5	0.0831	0.5 *		50.0

**DIFERENCIAS OBTENIDAS EN LAS RESPUESTAS DE
PADRES REGULARES-PADRES ESPECIALES POR RUBROS**

RUBRO	REACTIVO	X2	G.L.	NIVEL D SIGNIF.	MIN EF	CELSS WITH EF <5
CO						
NO	*1	10.75	3	0.0131	4.0000	25.0%
CI	*10	1.19	3	0.7534	2.0	50.0%
MIEN	*12	10.06	3	0.018	1.000	25.0%
TO	*27	11.7	3	0.0083	8.0	0.0%
	2	8.60	4	0.0718	5.5	0.0%
M	*6	4.01	5	0.5476	0.5	50.0%
E	*11	11.87	5	0.0365	1.0	50.0%
D	*13	16.57	4	0.0023	1.5	40.0%
I	*16	7.42	5	0.1908	0.5	66.7%
O	18	8.24	5	0.1432	0.5	66.7%
S	*21	6.47	6	0.3721	0.5	42.9%
	28	1.05	2	0.5908	2.5	33.3%
	*31	8.34	4	0.0796	1	40.0%
	*33	6.77	4	0.148	1	40.0%
A	*3	6.84	3	0.0738	3	25.0%
C	*4	4	2	0.1353	1	66.7%
T	*5	3.94	3	0.2679	0.5	75.1%
I	*15	1.01	2	0.6031	0.5	33.3%
T	*19	1.24	2	0.5373	0.5	66.7%
U	*20	4.04	3	0.257	0.5	75.0%
D	*29	1.98	2	0.3708	5.5	0.0%
	*30	1.37	3	0.7501	0.5	75.0%
	25	0.08	2	0.9608	5	0.0%
AC	*26	6.18	7	0.5185	1	62.5%
CIO	35	0.15	2	0.9253	3.5	33.3%
NES	36	4.04	5	0.5433	0.5	83.3%
	*37	9.73	5	0.0831	0.5	50.0%
MEDIO	9	15.65	9	0.0745	0.5	70.0%
PERSO-	24	8.78	9	0.4574	0.5	70.0%
NAJE	*34	18.91	6	0.0043	2	42.9%
MEDIO	7	7.21	5	0.205	1.5	50.0%
INSTITI-	22	8.18	6	0.2248	1.5	42.9%
CION	*32	11.08	5	0.0497	1	50.0%
OPI-						
NION	*14	12.2	2	0.0022	9.5	0.0%
SERV.						
MEJOR	*8	9.07	4	0.0593	0.50	60.0%
MEDIO	23	1.39	2	0.4974	3.5	33.3%

CRUCE DE VARIABLES
CONOCIMIENTO VS. ACTITUD
CUADRO GENERAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS PADRES
TANTO DE EDUCACION REGULAR COMO DE ESPECIAL

ALFA = .05

RUBRO	X2	G.L.	NIVEL DE SIGNIF.	CELLS WITH EF < 5	CRAMERS	CONTING. COEFIC.
VI VS V3	39.47	9	0	68.8	0.36275	0.53201
VI VS V4	10.23	6	0.1153	66.7	0.22617	0.30465
VI VS V5	24.54	9	0.0035	77	0.28602	0.44391
VI VS V6	26.52	15	0.0328	75	0.29736	0.45788
VI VS V7	21.94	15	0.1091	79.2	0.27049	0.42425
VI VS V8	9.981	12	0.6175	70	0.18241	0.30126
VI VS V9	25.84	27	0.5275	87.5	0.29349	0.45314
VI VS V10	11.81	9	0.2238	68.8	0.19848	0.32510
VI VS V11	18.51	15	0.2365	79.2	0.24844	0.39527
VI VS V12	12.18	9	0.2029	62.5	0.20156	0.32960
VI VS V13	8.993	12	0.7035	75	0.17314	0.28725
VI VS V14	8.275	6	0.2186	58.3	0.20342	0.27646
VI VS V15	2.249	6	0.8959	58.3	0.10604	0.14831
VI VS V16	10.57	15	0.7824	75	0.18771	0.30919
VI VS V17	4.665	6	0.5874	50	0.15273	0.21130
VI VS V18	25.877	15	0.0393	75	0.29370	0.45341
VI VS V19	5.127	6	0.5275	66.7	0.16012	0.28086
VI VS V20	3.017	9	0.9636	75	0.10029	0.17114
VI VS V21	31.424	18	0.0257	78.6	0.32365	0.48899
VI VS V22	23.263	18	0.1807	78.6	0.27847	0.43443
VI VS V23	5.402	6	0.4933	58.3	0.16435	0.22639
VI VS V24	25.97	27	0.5202	85	0.29423	0.45405
VI VS V25	11.666	6	0.0698	50	0.24152	0.32323
VI VS V26	22.301	21	0.3823	84.4	0.27265	0.42703
VI VS V27	14.56	9	0.1037	62.5	0.22031	0.35651
VI VS V28	14.993	6	0.0203	58.3	0.27380	0.36109
VI VS V29	5.65	6	0.4635	50	0.16808	0.23126
VI VS V30	6.815	9	0.6564	75	0.15072	0.25259
VI VS V31	18.812	12	0.0932	70	0.25041	0.39791
VI VS V32	17.803	15	0.2732	75	0.24361	0.38876
VI VS V33	6.748	12	0.8738	70	0.14999	0.25144
VI VS V34	14.207	18	0.7155	82.1	0.21772	0.35270
VI VS V35	6.753	6	0.3442	58.3	0.18377	0.25153
VI VS V36	11.832	15	0.6917	83.3	0.19860	0.32527
VI VS V37	9.959	15	0.8223	70.8	0.18221	0.30096

CRUCE DE VARIABLES
CONOCIMIENTO VS. ACTITUD
CUADRO GENERAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS PADRES
TANTO DE EDUCACION REGULAR COMO DE ESPECIAL

RUBRO	X2	G.L.	ALFA = .05	CELLS WITH EF < 5	CRAMERS	CONTING. COEFIC.
			NIVEL DE SIGNIF.			
VI VS V3	23.803	21	0.3027	75	0.28168	0.43849
VI VS V4	7.772	14	0.9008	75	0.19713	0.26855
VI VS V5	19.848	21	0.5308	81.3	0.25722	0.40696
VI VS V6	23.896	35	0.922	87.5	0.21861	0.43917
VI VS V7	48.272	35	0.067	87.5	0.31072	0.57059
VI VS V8	18.525	28	0.9121	85	0.21521	0.39535
VI VS V9	49.952	63	0.8836	92.5	0.26713	0.57717
VI VS V10	24.344	21	0.2767	81.3	0.28486	0.44247
VI VS V11	48.347	35	0.066	93.8	0.31096	0.57088
VI VS V12	7.032	21	0.9981	84.4	0.15311	0.25633
VI VS V13	34.338	28	0.19	85	0.29299	0.50558
VI VS V14	9.628	14	0.7888	79.2	0.21941	0.29636
VI VS V15	18.179	14	0.1987	75	0.30149	0.39221
VI VS V16	27.716	35	0.8046	89.6	0.23144	0.46585
VI VS V17	16.783	14	0.2679	75	0.28969	0.37910
VI VS V18	32.596	35	0.5847	91.7	0.25533	0.49582
VI VS V19	11.641	14	0.6351	75	0.24126	0.32291
VI VS V20	23.246	21	0.331	81.3	0.27837	0.43430
VI VS V21	55.454	42	0.0798	85.7	0.30401	0.59727
VI VS V22	45.036	42	0.3461	89.3	0.27397	0.55724
VI VS V23	24.566	14	0.0391	83.3	0.35048	0.44090
VI VS V24	61.726	63	0.5218	95	0.29695	0.61779
VI VS V25	15.049	14	0.3748	83.3	0.27431	0.36177
VI VS V26	699.999	49	0	87.5	0.10000	0.93541
VI VS V27	20.76	21	0.4737	81.3	0.26306	0.41462
VI VS V28	20.156	14	0.1253	75	0.31747	0.40958
VI VS V29	11.423	14	0.6525	83.3	0.23899	0.32019
VI VS V30	23.314	21	0.3275	81.3	0.27877	0.43481
VI VS V31	36.559	28	0.1289	85	0.30232	0.51742
VI VS V32	55.716	35	0.0145	89.6	0.33382	0.59817
VI VS V33	31.137	28	0.311	87.5	0.27900	0.48728
VI VS V34	69.649	42	0.0047	94.6	0.34071	0.64074
VI VS V35	33.483	14	0.0025	83.3	0.40917	0.50084
VI VS V36	47.167	35	0.0821	87.5	0.30714	0.56613
VI VS V37	49.883	35	0.0492	87.5	0.31586	0.57690

CRUCE DE VARIABLES
CONOCIMIENTO VS. ACTITUD
CUADRO GENERAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS PADRES
TANTO DE EDUCACION REGULAR COMO DE ESPECIAL

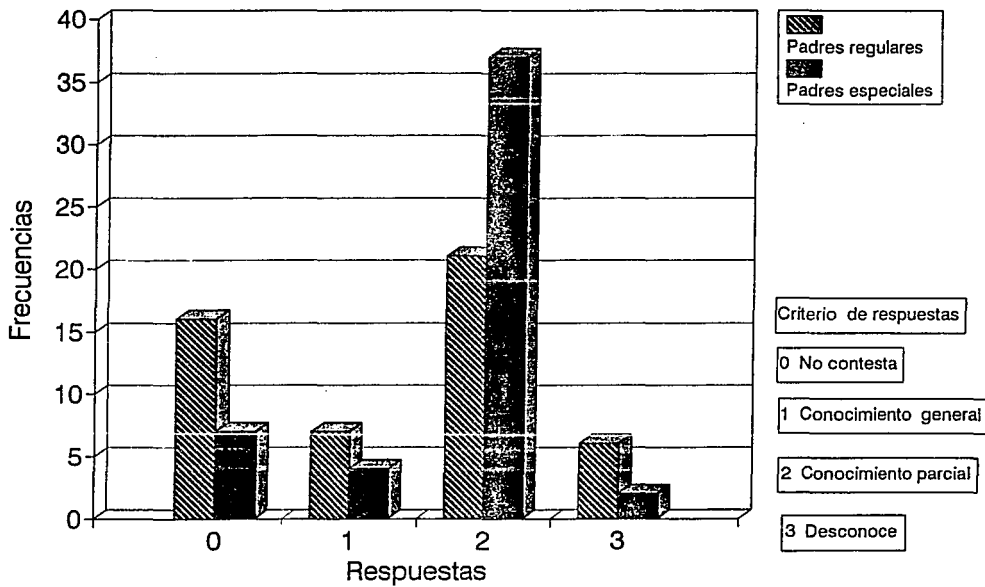
RUBRO	X2	G.L.	ALFA = .05		CELLS WITH EF < 5	CRAMERS	CONTING. COEFIC.
			NIVEL DE SIGNIF.				
VI VS V3	12.995	9	0.1628		62.5	0.20813	0.33913
VI VS V4	7.524	6	0.2751		75	0.19396	0.26453
VI VS V5	8.459	9	0.4886		81.3	0.16792	0.27928
VI VS V6	13.082	15	0.5959		79.2	0.20883	0.34013
VI VS V7	18.909	15	0.2178		79.2	0.25106	0.39878
VI VS V8	11.906	12	0.4532		75	0.19922	0.32619
VI VS V9	18.139	27	0.8992		85	0.24590	0.39185
VI VS V10	300	9	0		75	0.10000	0.86603
VI VS V11	16.511	15	0.3489		79.2	0.23460	0.37645
VI VS V12	10.119	9	0.3409		62.5	0.18367	0.30315
VI VS V13	17.659	12	0.1264		75	0.24262	0.38741
VI VS V14	1.067	6	0.9829		50	0.03307	0.10278
VI VS V15	3.861	6	0.6955		66.7	0.13894	0.19281
VI VS V16	16.718	15	0.336		83.3	0.23607	0.37847
VI VS V17	6.172	6	0.4041		58.3	0.17568	0.24112
VI VS V18	13.02	15	0.6008		79.2	0.20833	0.33941
VI VS V19	3.377	6	0.7603		75	0.12994	0.18074
VI VS V20	3.146	9	0.9582		81.3	0.10242	0.17467
VI VS V21	15.322	18	0.6397		75	0.22600	0.36451
VI VS V22	10.7	18	0.9066		71.4	0.18886	0.31090
VI VS V23	6.194	6	0.4018		66.7	0.17599	0.24152
VI VS V24	22.064	27	0.7341		85	0.27120	0.42516
VI VS V25	5.572	6	0.4727		50	0.16692	0.22975
VI VS V26	24.344	21	0.2767		81.3	0.28486	0.44247
VI VS V27	12.67	9	0.1781		50	0.20551	0.33534
VI VS V28	7.784	6	0.2543		66.7	0.19729	0.26875
VI VS V29	3.687	6	0.7189		58.3	0.13578	0.18858
VI VS V30	7.873	9	0.547		81.3	0.16200	0.27016
VI VS V31	15.389	12	0.2208		70	0.22649	0.36520
VI VS V32	13.395	15	0.5718		79.2	0.21131	0.34370
VI VS V33	18.838	12	0.0925		70	0.25059	0.39815
VI VS V34	18.316	18	0.435		78.6	0.24709	0.39346
VI VS V35	3.134	6	0.7918		66.7	0.12519	0.17434
VI VS V36	4.949	15	0.9925		87.5	0.12844	0.21716
VI VS V37	16.292	15	0.3629		75	0.23304	0.37430

CRUCE DE VARIABLES
CONOCIMIENTO VS. ACTITUD
CUADRO GENERAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS PADRES
TANTO DE EDUCACION REGULAR COMO DE ESPECIAL

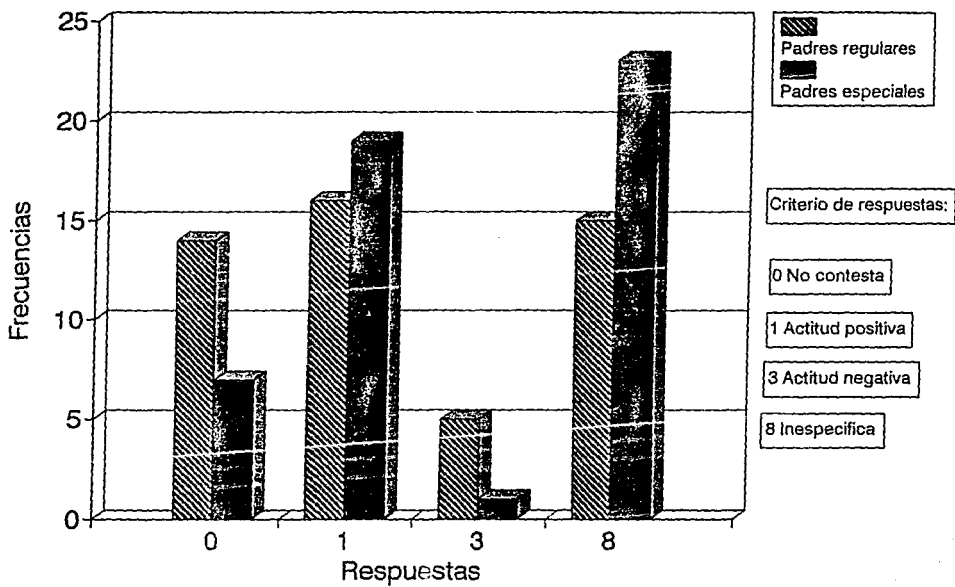
ALFA = .05

RUBRO	X2	G.L.	NIVEL DE SIGNIF.	CELLS WITH EF < 5	CRAMERS	CONTING. COEFIC.
VI VS V3	20.457	9	0.0153	56.3	0.26113	0.41210
VI VS V4	3.079	6	0.7988	75.0	0.12409	0.17285
VI VS V5	8.858	9	0.4504	81.3	0.17184	0.28527
VI VS V6	14.235	15	0.5077	70.8	0.21783	0.35301
VI VS V7	7.948	15	0.9258	70.8	0.16277	0.27136
VI VS V8	6.803	12	0.8703	75	0.15059	0.25238
VI VS V9	29.406	27	0.3414	87.5	0.31309	0.47670
VI VS V10	10.119	9	0.3409	62.5	0.18367	0.30315
VI VS V11	32.119	15	0.0062	79.2	0.32721	0.49306
VI VS V12	300	9	0	68.8	0.10000	0.86603
VI VS V13	59.875	12	0	65	0.44675	0.61197
VI VS V14	16.114	6	0.0132	58.3	0.28385	0.37253
VI VS V15	1.0057	6	0.9854	66.7	0.07091	0.09979
VI VS V16	7.687	15	0.9357	79.2	0.16008	0.26719
VI VS V17	4.846	6	0.5637	41.7	0.15566	0.21499
VI VS V18	16.43	15	0.354	79.2	0.23403	0.37566
VI VS V19	5.5	6	0.4815	75	0.16583	0.22833
VI VS V20	2.777	9	9725	81.3	0.09623	0.16440
VI VS V21	16.573	18	0.5526	75	0.23504	0.37706
VI VS V22	18.366	18	0.4318	82.1	0.24743	0.39391
VI VS V23	6.63	6	0.3564	66.7	0.18208	0.24936
VI VS V24	31.612	27	0.2467	90	0.32461	0.49009
VI VS V25	4.811	6	0.5683	58.3	0.15510	0.21425
VI VS V26	7.032	21	0.9981	84.4	0.15311	0.25633
VI VS V27	13.22	9	0.1529	56.3	0.20993	0.34172
VI VS V28	5.172	6	0.5219	50	0.16082	0.22177
VI VS V29	11.843	6	0.0656	58.3	0.24335	0.32541
VI VS V30	13.615	9	0.1367	81.3	0.21303	0.34617
VI VS V31	11.499	12	0.4867	70	0.19578	0.32114
VI VS V32	18.716	15	0.2269	75	0.24977	0.39706
VI VS V33	9.793	12	0.6341	75	0.18068	0.29866
VI VS V34	24.807	18	0.1303	78.6	0.28756	0.44583
VI VS V35	3.59	6	0.7319	66.7	0.13399	0.18618
VI VS V36	6.987	15	0.958	87.5	0.15262	0.25556
VI VS V37	14.411	15	0.4946	70.8	0.21917	0.35491

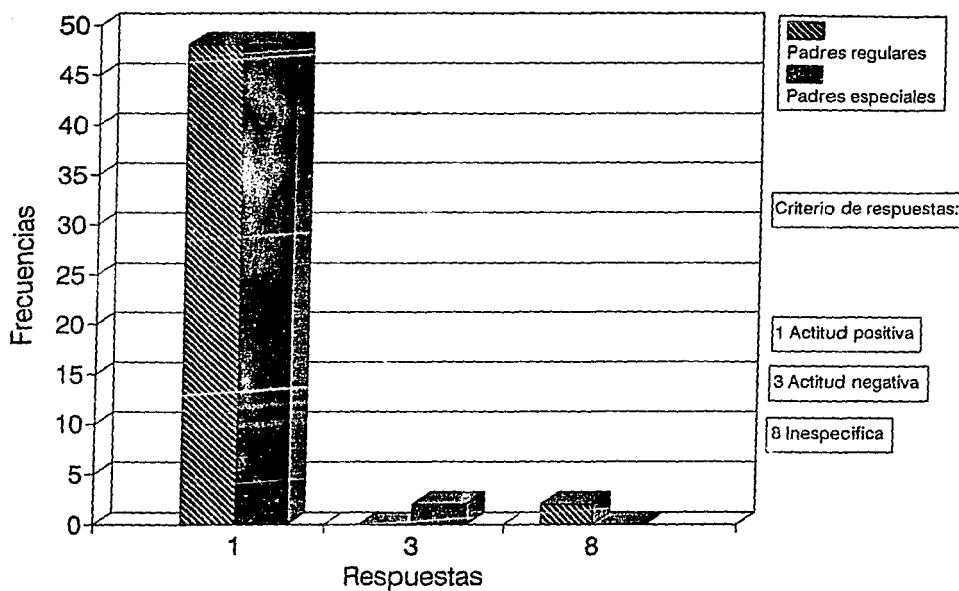
Gráfica No. 1 CONOCIMIENTO
REACTIVO 1



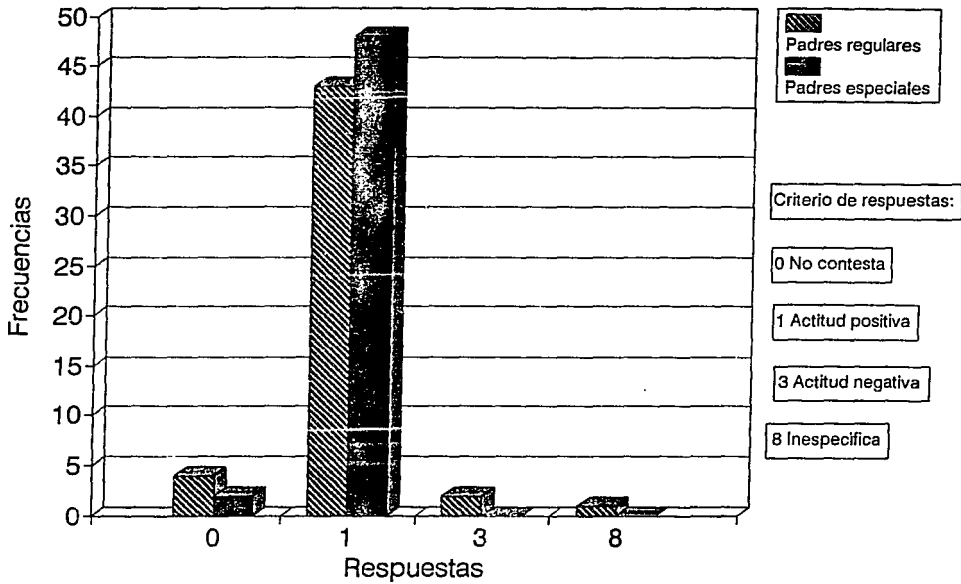
Gráfica No. 11 ACTITUD
Reactivo 3



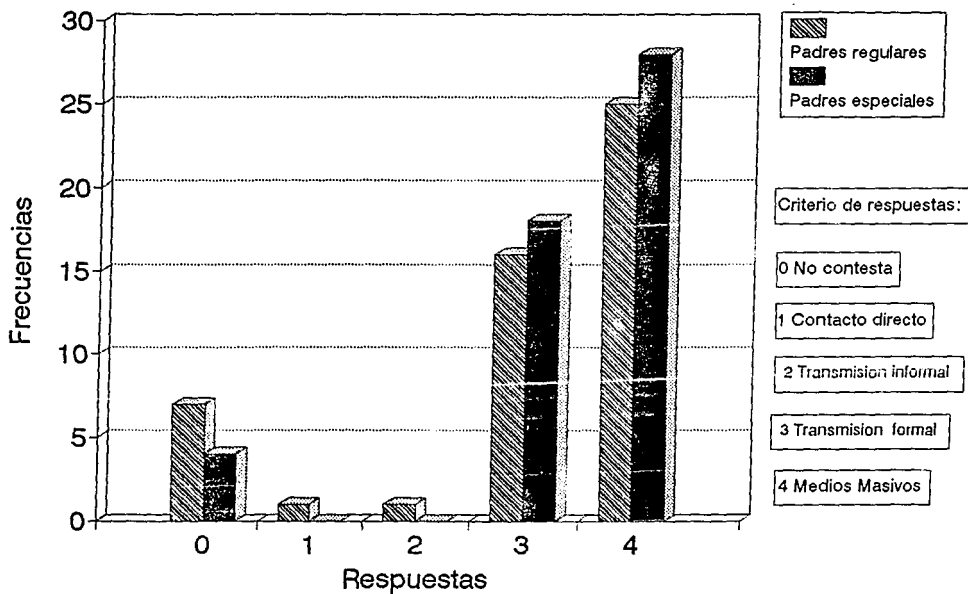
Gráfica No. 12 ACTITUD
Reactivo 4



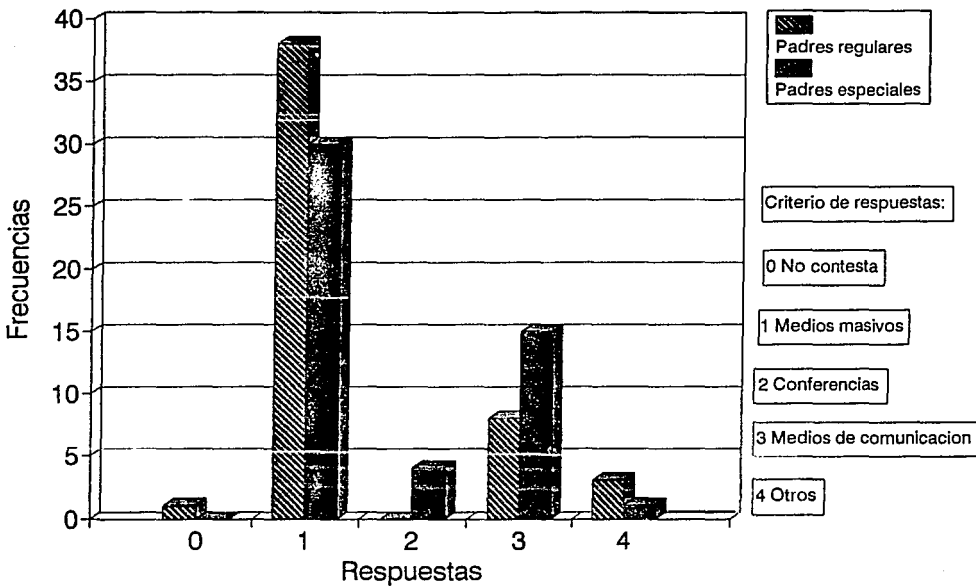
Gráfica No. 13 ACTITUD
Reactivo 5



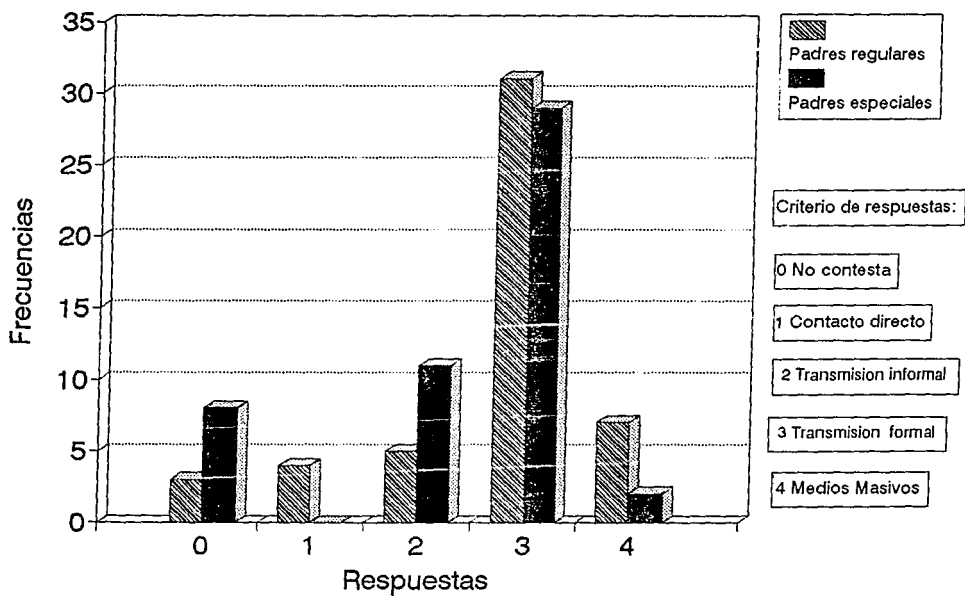
Gráfica No. 5 RUBRO de MEDIOS
Reactivo 6



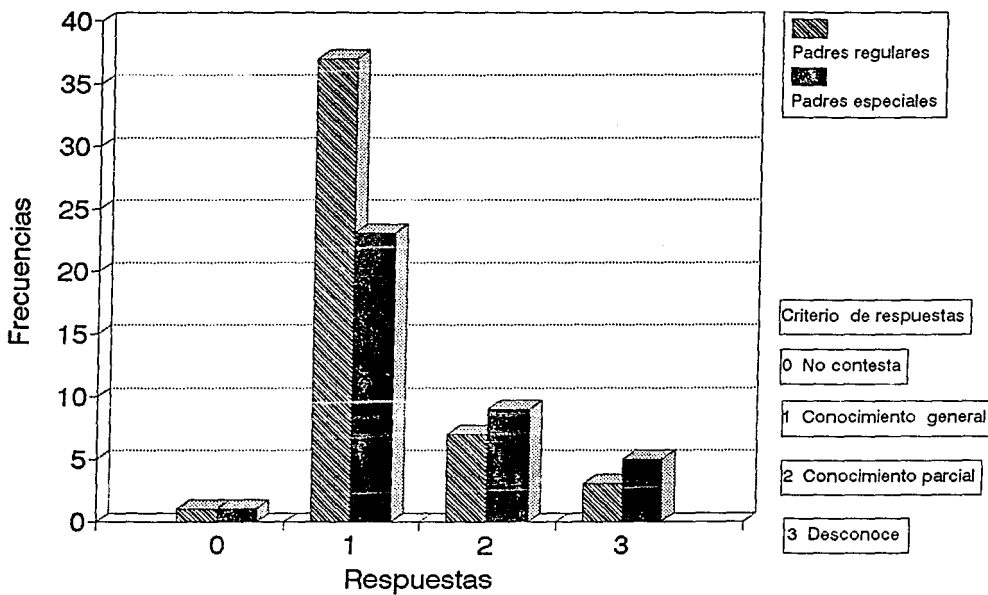
Gráfica No. 23 MEJOR MEDIO
Reactivo 8



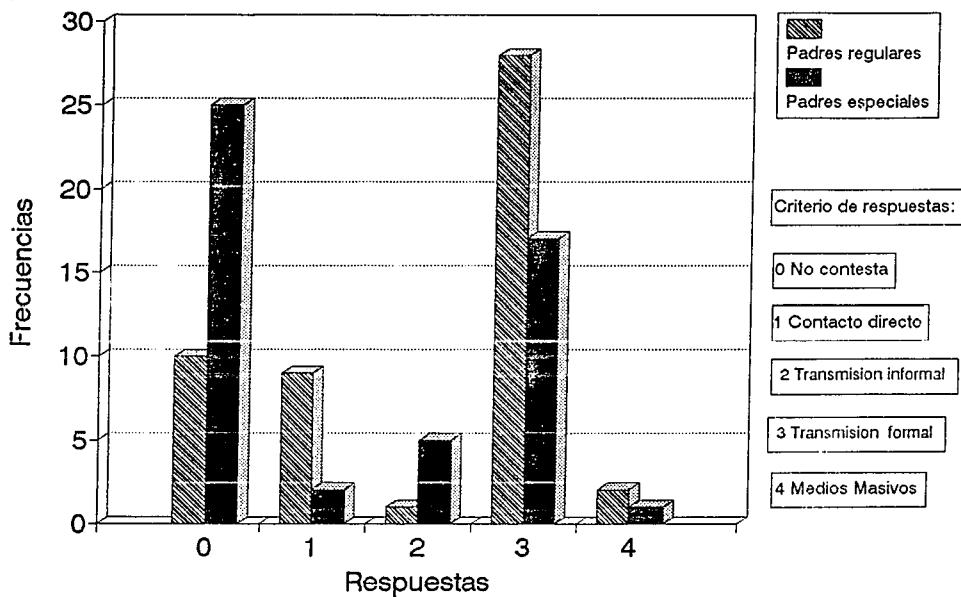
Gráfica No. 6 MEDIOS
Reactivo 11



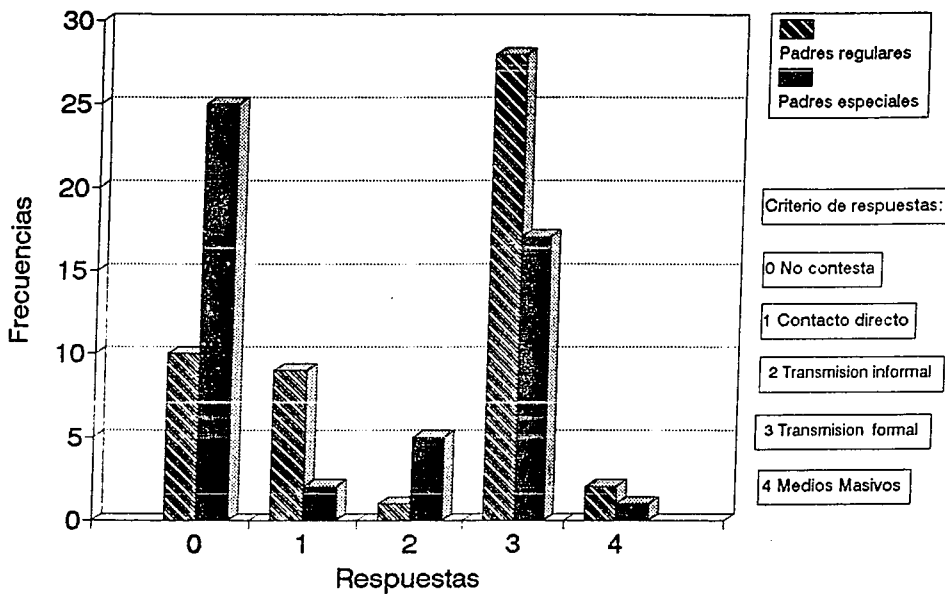
Gráfica No. 3 RUBRO CONOCIMIENTO
Reactivo 12



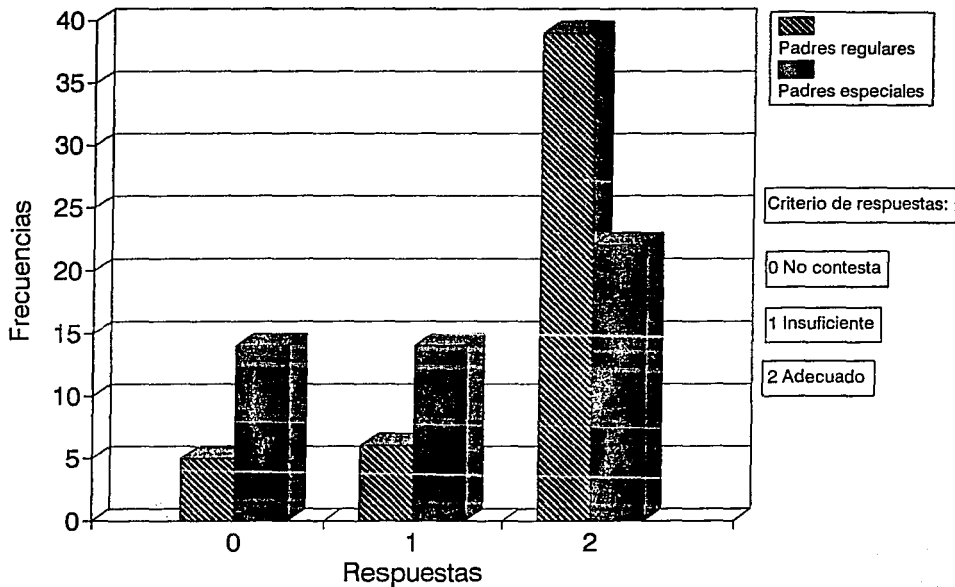
Gráfica No. 7 MEDIOS
Reactivo 13



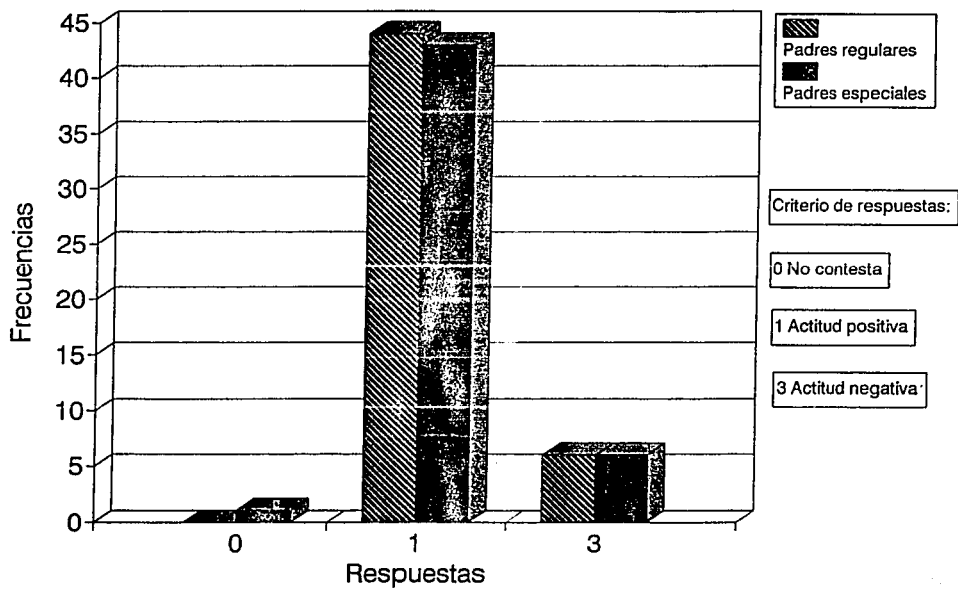
Gráfica No. 7 MEDIOS
Reactivo 13



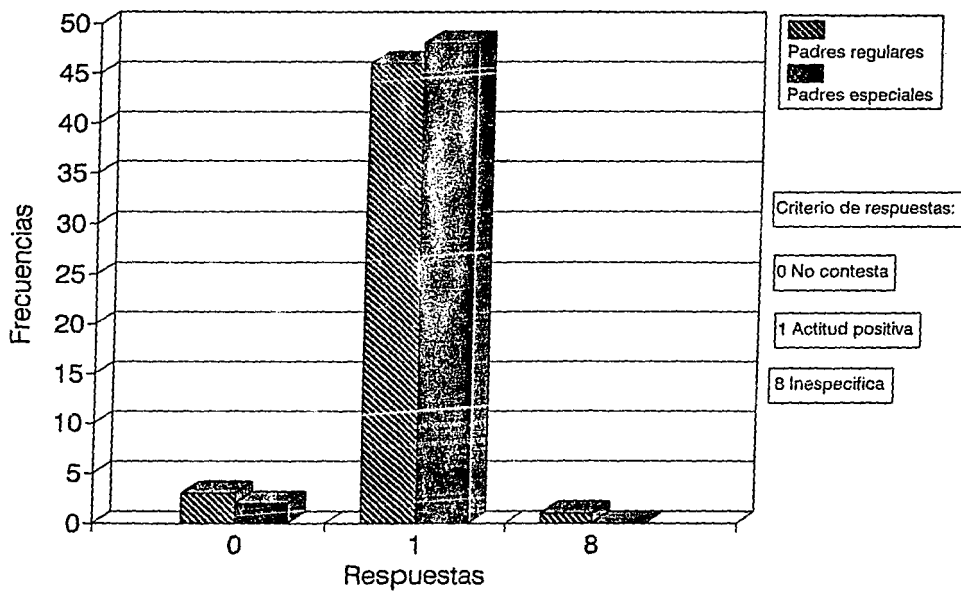
Gráfica No. 22 OPINION DEL SERVICIO
Reactivo 14



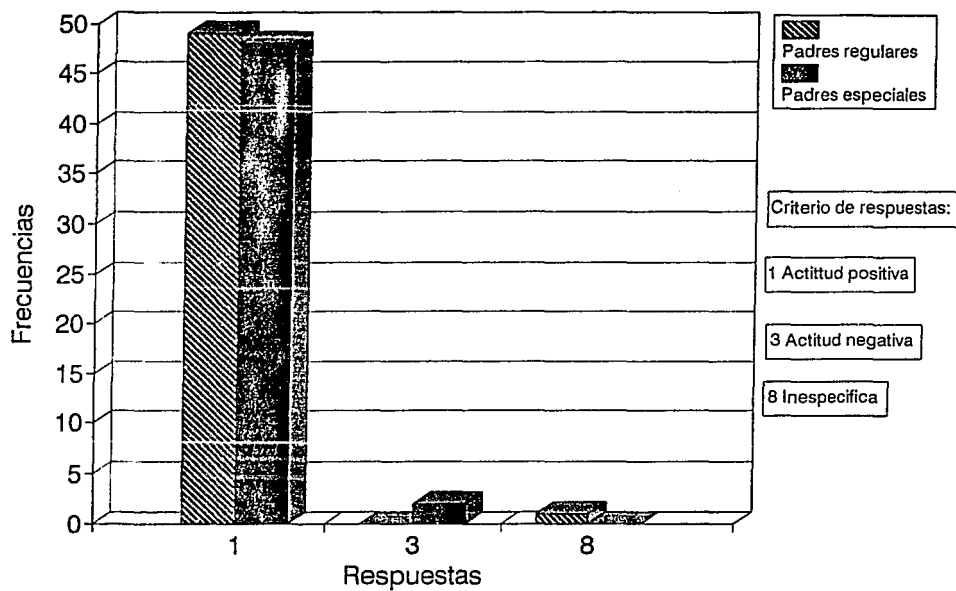
Gráfica No. 14 ACTITUD
Reactivo 15



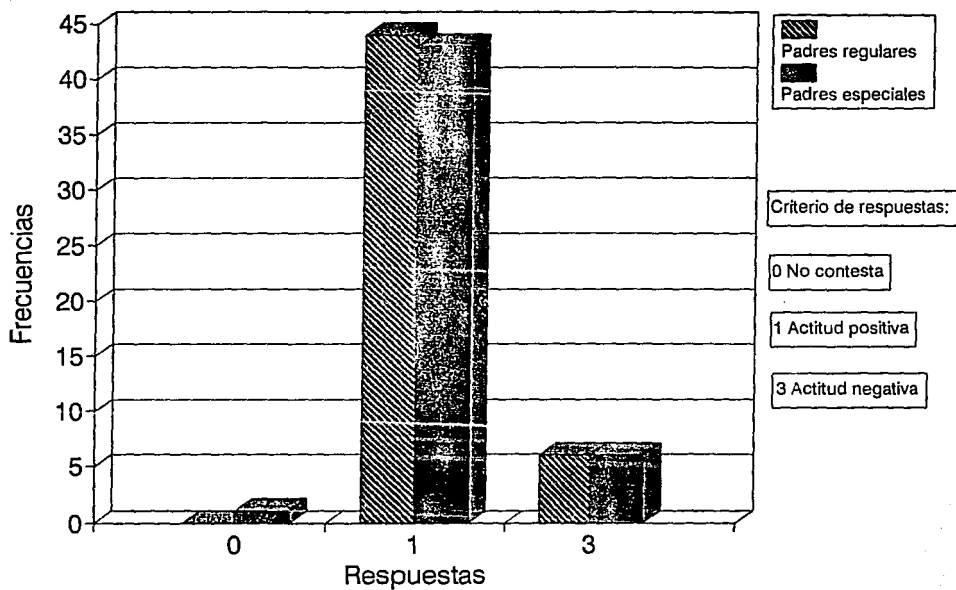
Gráfica No. 15 ACTITUD
Reactivo 19



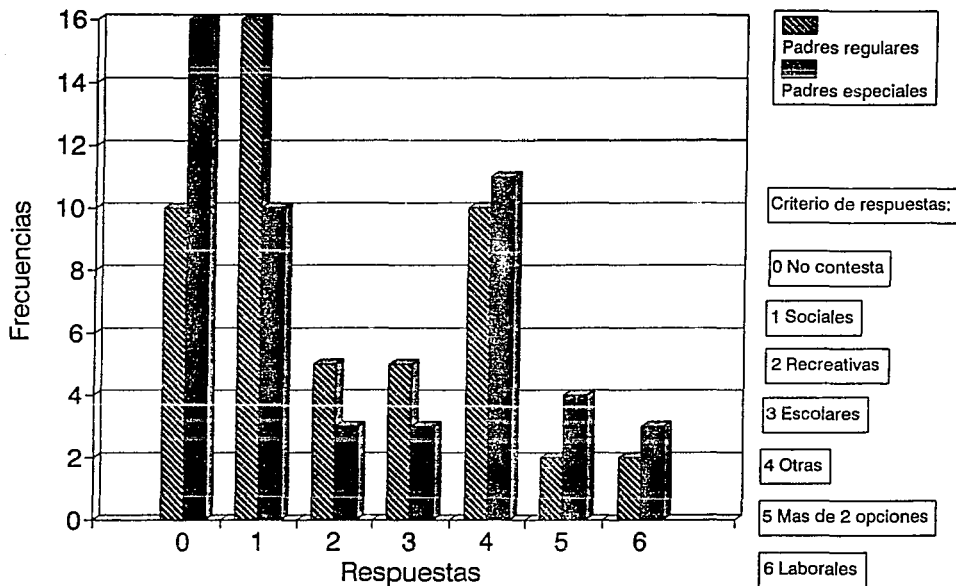
Gráfica No. 16 ACTITUD
Reactivo 20



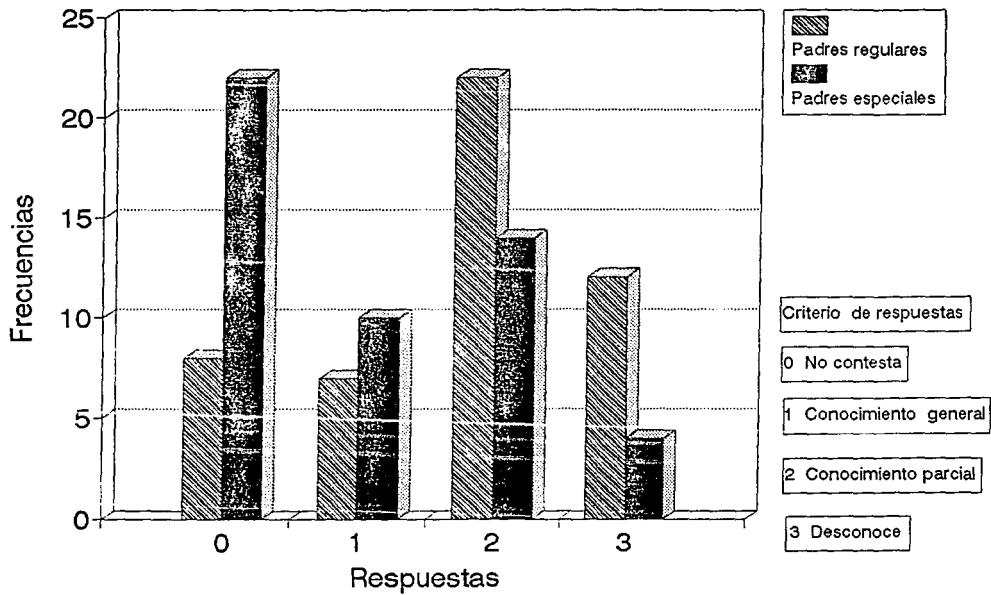
Gráfica No. 18 ACTITUD
Reactivo 20



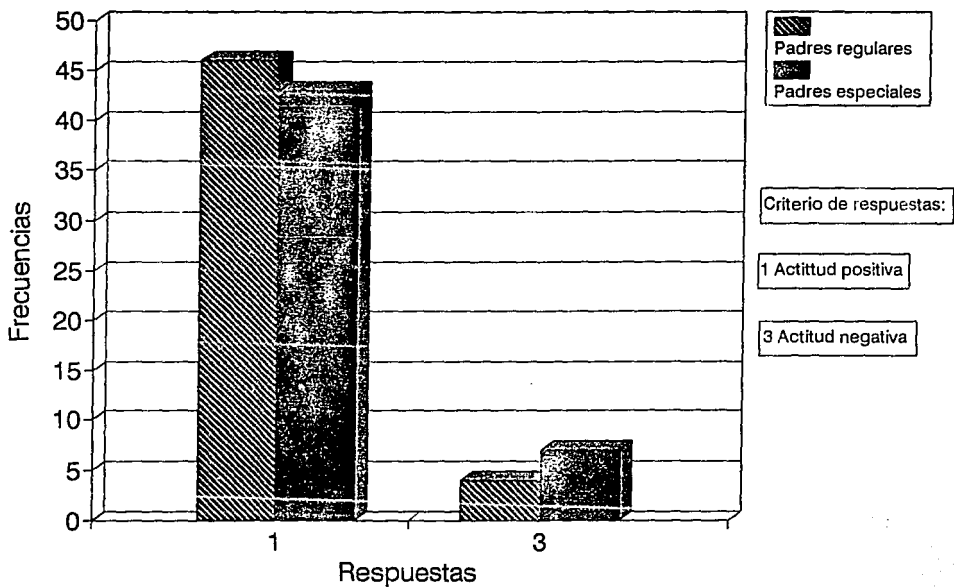
Gráfica No. 25 ACCIONES
Reactivo 26



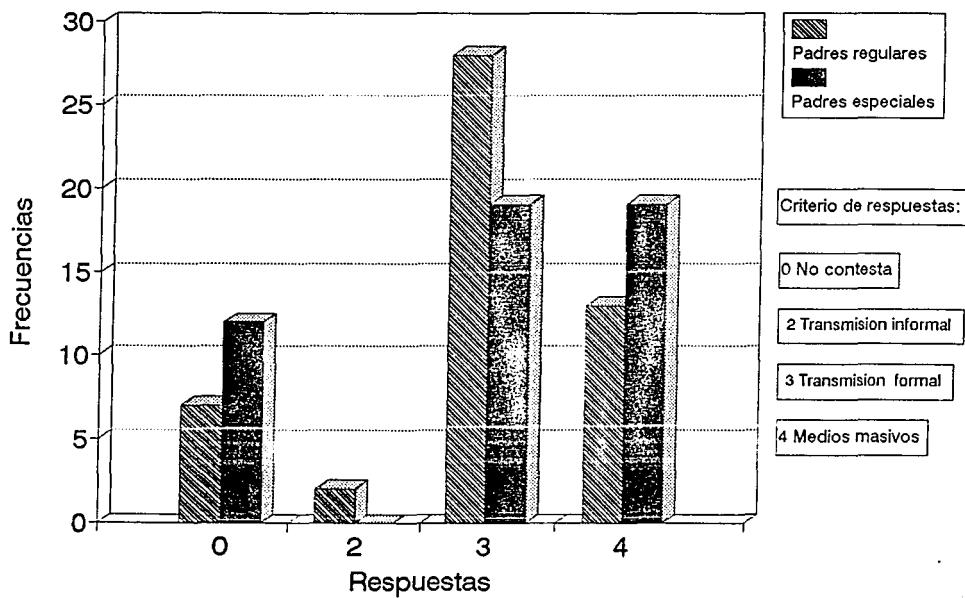
Gráfica No. 4 RUBRO CONOCIMIENTO
Reactivo 27



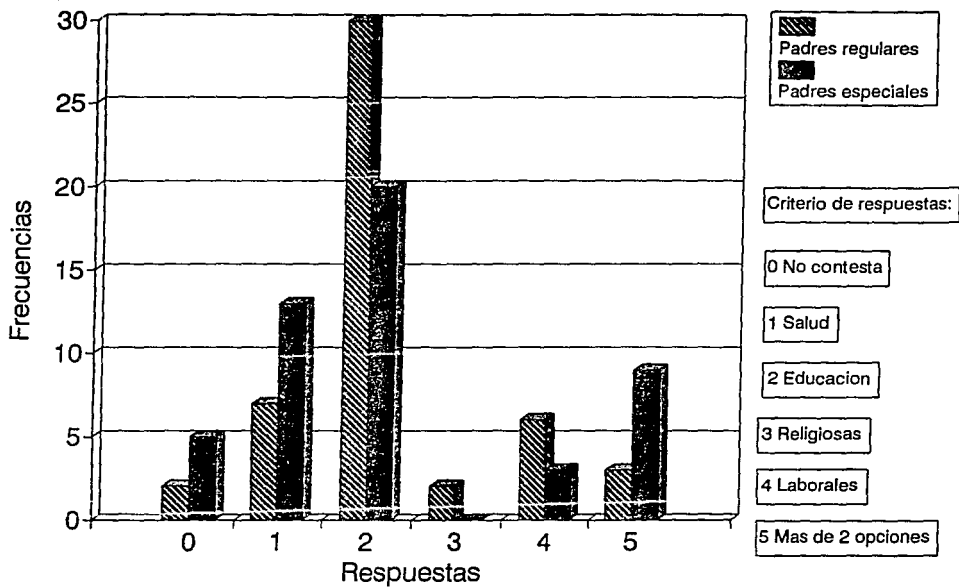
Gráfica No. 17 ACTITUD
Reactivo 29



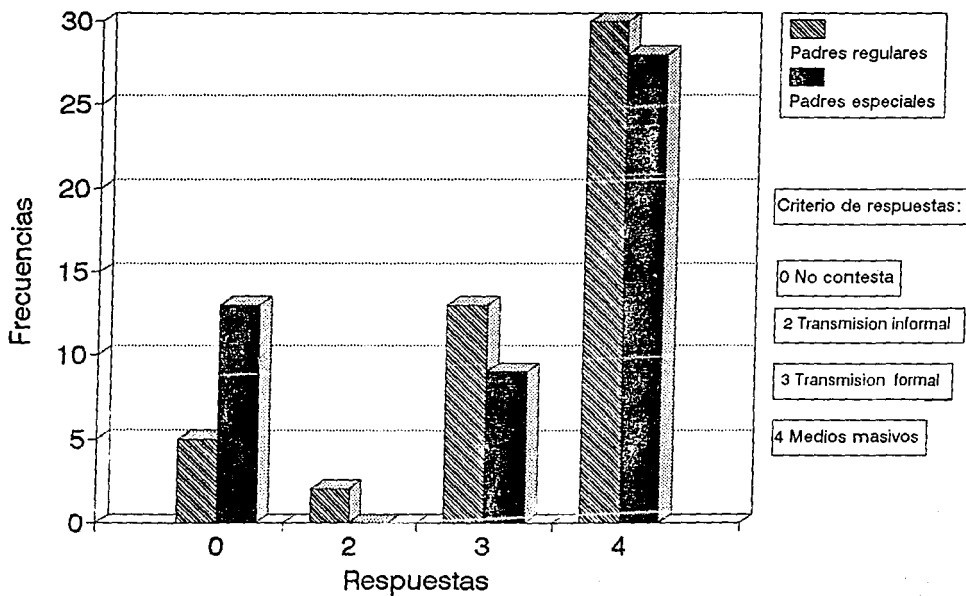
Gráfica No. 9 MEDIOS
Reactivo 31



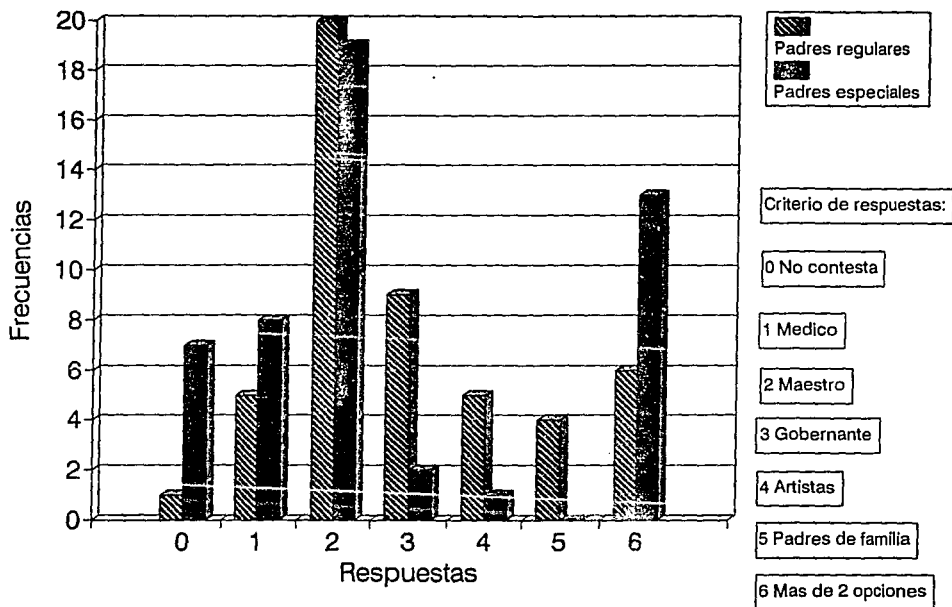
Gráfica No. 21 MEDIO INSTITUCION
Reactivo 32



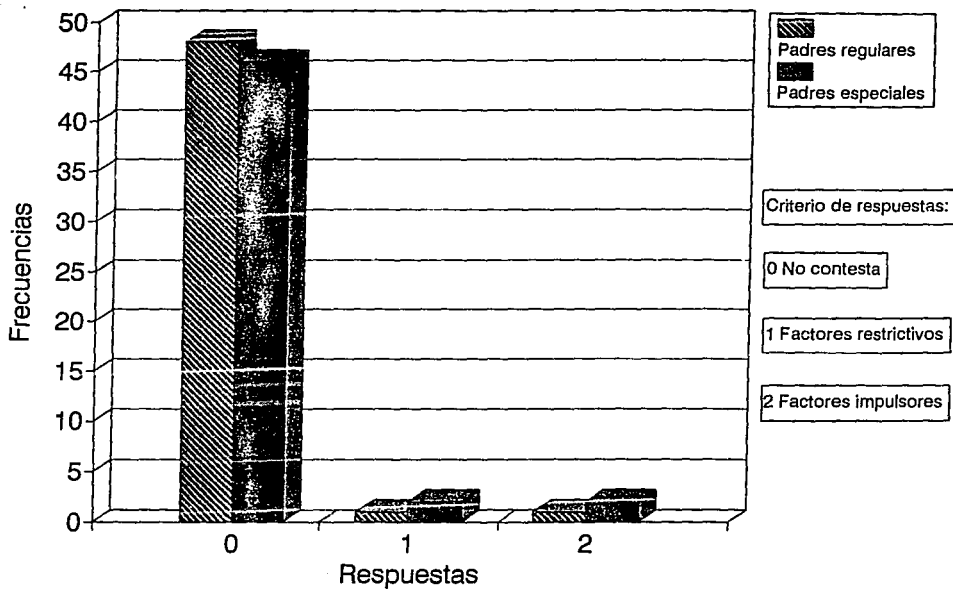
Gráfica No. 10 MEDIOS
Reactivo 33



Gráfica No. 24 MEDIO PERSONAJE
Reactivo 34



Gráfica No. 19 ACCIONES
Reactivo 36



Gráfica No. 20 ACCIONES
Reactivo 37

