

12
28



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

COMPARACION 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.

FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
VERONICA ARGIL MEDELLIN

Director de Tesis: Mtra. Elisa Saad Dayan

México, D. F.

1990



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE.

Introducción.....	3
CAPITULO I. Insuficiencia mental: Un modo de ser cognitivamente diferente.....	7
A. Etiquetación: El estigma cultural.....	7
B. Definiciones de Retraso Mental.....	9
C. Críticas a las definiciones.....	12
D. Clasificaciones de Retraso Mental.....	16
CAPITULO II. La Escuela Especial y la Integración.....	19
A. La Escuela Especial.....	19
1. Definición.....	19
2. Críticas a la Escuela Especial.....	20
3. Quién es el que fracasa en la escuela?.....	22
B. La Integración.....	24
1. Tendencia a la Integración.....	24
2. Características de la Integración.....	26
3. Críticas a la Integración.....	30
CAPITULO III. Dinámica de la familia del niño con deficiencia mental.....	32
CAPITULO IV. Nuevas Actitudes.....	38
A. Programas recientes.....	40
B. Modelo "Educación para la Vida", de la Dra. Julieta Zacarías.....	44
C. Derechos de las personas con deficiencia mental.....	50
D. Comentarios finales.....	54
CAPITULO V. Investigación de Campo.	
Especificación del Problema.....	57
Hipótesis de Trabajo.....	58
Método: Sujetos.....	58
Definición de Variables.....	59
Diseño.....	60
Diseño del instrumento.....	60
Procedimiento.....	63
Resultados.....	64
Análisis de resultados.....	78
Conclusiones.....	85
Anexos.....	92
Bibliografía.....	108

Introducción.

A lo largo de la historia, la persona con deficiencia mental ha sido relegada de los grupos "típicos" o "normales" ya sea por temor o por desconocimiento de su problemática. Incluso en las definiciones solo se muestran aspectos negativos que acentúan los defectos y poco o nada hablan de la situación y necesidades de esta población (Speck, 1978).

Fue hasta el siglo pasado que se despertó el interés por iniciar las actividades sistemáticas de ayuda pedagógica a los niños y adolescentes con deficiencia mental (Braslavsky, 1982). Sin embargo, desde entonces y hasta fechas recientes, esta ayuda se tradujo en una forma más de segregación. Las escuelas de educación especial llevan por sí mismas el estigma que heredan a sus alumnos (Antinori, 1982), y que favorece aun hoy en día la confirmación de prejuicios sociales que en gran medida impiden la incorporación a las actividades económicas y sociales del sector de la población denominado "deficientes mentales".

Es indudable que las escuelas de educación especial ofrecen a sus alumnos la posibilidad de adquirir una gama de destrezas y habilidades que les podría permitir una vida más "independiente" o quizá sería más preciso expresarlo en términos de una mayor independencia para los padres. Pero, de qué puede servir la adquisición de tales repertorios si continúan manifestándose el temor y la incomprensión?... Muchos padres de hijos con deficiencia mental siguen expresando su preferencia por este tipo de programas educativos especiales, ya sea por desconocimiento de la existencia de otras alternativas, o por proteger a sus hijos de las agresiones y el rechazo del resto de la población.

Suele ser más fácil hacerse a la idea de que las personas con deficiencia mental conforman un tipo diferente comparado con el grupo "normal" o "típico". "El punto más importante que hay que tener en cuenta es que esta idea no es necesariamente cierta", ya que "en la mayoría de las características, casi todos los resultados no difieren sustancialmente de los demás" (Ingalls, 1982, pág. 7).

Así pues hay algunos puntos que son motivo de reflexión: -El educando no es un enfermo; -El maestro puede ayudarlo a desarrollar sus capacidades mediante las funciones que le son propias: entrenar y educar; y La pedagogía especial debe permanecer como pedagogía, y sus medios como adaptaciones de la metodología estándar de la pedagogía general (Braslavsky, op.cit.), complementándose con

actividades pedagógicas y recreativas que favorezcan la adaptación de los individuos a su comunidad.

Recientemente, ha surgido un movimiento de profesionistas sumamente interesados en establecer el sitio que corresponde a la población con deficiencia mental, dentro de la población llamada "típica" o "normal".

Este tipo de programa se conoce como "grupo integrado" y consiste en impartir algunas clases especiales dentro de una escuela regular, lo que permite a los alumnos con deficiencia mental recibir ayuda especializada en las áreas en que presentan mayor dificultad y a la vez tener contacto social con los alumnos sin deficiencia mental de la misma institución educativa. La reunión de ambos grupos presenta ventajas ya que, por una parte, permite a los que no tienen deficiencia conocer las capacidades reales de los que sí las tienen, con lo cual se espera obtener una aceptación real de sus compañeros. Por otra parte, representa una oportunidad básica para los alumnos con deficiencia mental, incorporarse a actividades que compartan con alumnos regulares y que les proporciona repertorios para su futuro desempeño en las actividades económico-sociales.

En México, hace ya veinte años, aproximadamente, surgió un programa de este tipo, bajo el rubro de "Educación para la vida", aunque también es conocido como "Modelo Zacarías". El trabajo de la Dra. Julieta Zacarías representa un esfuerzo de suma importancia dentro de la modernización de la escuela especial.

Hasta hoy sabemos que: -Ambos programas (especial e integrado) presentan grandes ventajas y desventajas; -El programa integrado apenas se perfila como una alternativa en nuestro país (aunque ya es una realidad en otros países); -Hasta ahora, la elección del tipo de programa depende de los padres, lo cual delimita el campo de acción en el que se ha de incidir para dar una mayor difusión de las necesidades y capacidades de las personas con deficiencia mental y su incorporación a la vida activa de México.

La presente investigación pretende dar una visión comparativa de las percepciones de los padres de hijos con deficiencia mental que cursan programas educativos en escuela especial y en cursos integrados en escuela regular, respecto al rendimiento de sus hijos en el programa educativo y el desenvolvimiento social en un grupo integrado. Para ello, se revisarán aspectos teóricos referentes a la educación especial y a la integración, que definirán el marco de referencia a seguir en esta investigación. Así pues, se atenderá a las definiciones de cada una de ellas, las

críticas comunes que enfrentan y las características que las definen como modelos educativos. También se tendrán presentes la dinámica familiar y los derechos de las personas con deficiencia mental, los cuales proporcionarán parámetros de las nuevas actitudes que se vienen manifestando en torno a este sector de la población.

Para este estudio se denominará a los padres de hijos con deficiencia mental que cursan un programa educativo en una escuela especial, como "padres de escuela especial" y a los padres de hijos con deficiencia mental que cursan un programa integrado en escuela regular, como "padres de escuela integrada".

Con esta investigación se espera que los padres de hijos con deficiencia mental que desconocen los programas integrados, expresen sus dudas y temores, así como las áreas que desconocen al respecto, con lo que se podría comenzar a planear algunas estrategias para la difusión de este tipo de programas educativos, que ha demostrado de acuerdo con diversas investigaciones (que posteriormente se citarán), ser una nueva alternativa de educación para los grupos que hasta ahora han sido considerados como segregados de la mayoría. Diversas dependencias como la SEP y la Confederación de Escuelas de Educación Especial han organizado eventos para difundir los nuevos modelos que han probado sus beneficios, y no quedarse con modelos tradicionales simplemente por apego a resultados obtenidos, además de que permiten atacar los puntos débiles de los modelos tradicionales, aunque contemplando los riesgos debidos.

Para tener una visión mas completa del contexto teórico y práctico de esta investigación, primeramente se plantean las posturas mas comunes hacia la población con deficiencia mental y la problemática que suele enfrentar. En los siguientes capítulos se desglosan algunas características tanto de la escuela especial como del programa integrado, que permitan puntos de comparación para plantear posibles soluciones y consecuencias a los resultados que se obtengan con esta investigación. Posteriormente, se consideran los cambios actitudinales y legales, que pretenden mejorar las condiciones de vida de las personas con deficiencia mental. El último capítulo se dedica a la investigación de campo y reporte de resultados, además de las conclusiones obtenidas a partir de éstos.

Finalmente, es importante señalar que en la actualidad se viene manifestando una creciente preocupación por este campo de estudio. Esto resulta evidente al revisar los recientes estudios realizados en México y en otros países. Esta investigación fue motivada significativamente, por el estudio

de John McDonnell (1987): "The Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Public Schools: An Analysis of Parents Perceptions of Potential Outcomes", cuya investigación se detallará en el capítulo IV; y por la investigación de la Lic. Gabriela Sosa y Avila (1987): "Actitudes hacia la Integración de Personas con Deficiencia Mental", quienes aportan muy valiosos datos al tema y que con esta investigación se pretenden complementar.

CAPITULO I. INSUFICIENCIA MENTAL: UN MODD DE SER COGNITIVAMENTE DIFERENTE.

A. ETIQUETACION: EL ESTIGMA CULTURAL.

De manera sistemática, las disciplinas relacionadas con seres humanos tienden a dividirlos en categorías que permitan especificar las características que diferencian a los grupos que reciben una etiqueta especial. Las etiquetas pueden ser positivas, neutrales o negativas, pero de algún modo siempre plantean una distinción entre cierto grupo de personas y el resto de la población.

Resulta innegable que tales etiquetas son necesarias, pero de igual forma pueden dar lugar a injustas equivocaciones. Hay muchas etiquetas que pueden ser inofensivas pero también las hay extremadamente severas y de éstas quizá la de mayores consecuencias es la de "Retraso Mental".

"Las etiquetas tienden a dividir a la gente en poblaciones homogéneas que se excluyen mutuamente. Por ejemplo: una persona es esquizofrénica o no lo es, es brillante o no lo es". Esto mismo sucede con las aplicadas a las personas con deficiencia mental (Ingalls, op.cit.pág.1).

Como siempre ocurre en la historia, a este tipo de pensamiento le ha surgido un punto de vista distinto, y como lo ha manifestado Speck (op.cit.pág.32), "La Insuficiencia Mental es en realidad un modo de ser cognitivamente diferente".

Coincidiendo con esta línea, de manera relativamente reciente, ha surgido una tendencia a usar etiquetas que resultan menos estigmatizantes para cualquier clase de incapacidad. Muchos educadores hablan ahora de niños excepcionales, atípicos o con deficiencias en el desarrollo.

Esta nueva tendencia ha tenido su fundamentación en que: Las etiquetas son imprecisas (tanto como la variedad de casos). Además, en la mayoría de los casos la etiqueta del diagnóstico es innecesaria ya que basta con colocar a los individuos en un grupo con un término general para que este sea considerado como tal. Cada vez hay mas evidencia de los efectos perniciosos de las etiquetas, las cuales solo se justifican para los fines prácticos y de investigación" (Ingalls, op.cit.).

Un instrumento que ha servido de medio para justificar la etiquetación de las personas con deficiencia mental, ha sido el uso indiscriminado de las pruebas de inteligencia. Dichas pruebas experimentaron críticas desde sus orígenes y en los últimos años su uso, y en general el concepto de inteligencia, han sido objeto de un ataque extraordinariamente violento, la principal objeción es que discrimina a aquellos individuos que no forman parte de una corriente cultural determinada.

Tal influencia es identificable si se considera que "es muy fácil hacerse a la idea de que las personas con deficiencia mental son un tipo de personas diferente en comparación con aquellas a quienes se considera "normales" y el punto más importante que hay que tener en cuenta es que esta idea no es necesariamente cierta. Aun cuando algunas veces se hace necesario analizar la forma en que las personas retrasadas difieren de las no retrasadas, en la mayoría de las características, casi todos los resultados no difieren sustancialmente de los demás."El retraso mental, en lugar de ser una condición cualitativamente diferente de la normalidad, se encuentra en el mismo continuo con la normalidad, y el que a un individuo se le ponga o no la etiqueta es una decisión generalmente arbitraria"(Ingalls, op.cit.pág.3).

Otro punto muy importante es el hecho que al existir una persona con deficiencia mental, no implica una condición unitaria; ésto es, no es una enfermedad o desorden individual, sino que connota una categoría muy general de personas que sólo tienen en común la obtención de resultados muy mediocres en las pruebas de inteligencia y en la escuela.

Actualmente hay desacuerdo no solo en cuanto al criterio para determinar quién es una persona con retraso mental y quién no lo es, sino también acerca de la definición misma del retraso mental, e inclusive acerca de la utilidad de tal concepto.

Con base en lo anterior, en esta investigación no nos ocuparemos de las nomenclaturas, debido a que lo que en realidad interesa es el Retraso Mental como un supuesto problema en general.

B. DEFINICIONES DE RETRASO MENTAL.

De acuerdo con Ingalls (op.cit.págs.51 a 54), es importante contar con una definición que incluya a todas las personas que puedan beneficiarse de los programas especiales y que además excluya a las personas cuya inclusión podría resultarles dañina.

Los intentos tradicionales por definir el retardo mental, se pueden reducir en tres categorías generales:

1."Definiciones basadas en resultados de pruebas de inteligencia". En este caso las pruebas se diseñaron para descubrir a las personas que no se podrían beneficiar de un programa escolar normal, ya que su coeficiente de inteligencia resulta inferior a la puntuación previamente fijada (generalmente de 70). "Su ventaja es que es objetiva, además de que suele haber un considerable acuerdo entre los que administran pruebas, acerca del CI de un individuo (aunque las personas pueden no coincidir en cuanto al significado de la puntuación de un determinado CI. Su desventaja es que muestra al CI como una medida absoluta del potencial del individuo. Además, otra acusación mas seria la constituye el hecho de que discrimina a los niños marginados, sobre todo a las minorías raciales y a aquellos cuya lengua nativa es diferente".

2."Definiciones basadas en un mal rendimiento social". Estas incluyen evaluaciones que detectan el grado de ajuste de un individuo a su ambiente y por ende a su cultura. De acuerdo con este criterio, una persona sera etiquetada como retrasada si en su desempeño demuestra que es incapaz de llevar una vida adulta independiente. Este enfoque también presenta algunas desventajas: "a) una persona puede ser aparentemente retrasada en un ambiente, aunque no así en otro; b) en la práctica es muy difícil medir en forma confiable la incapacidad de adaptación; c) las deficiencias de adaptación pueden tener otras causas además de una capacidad mental deficiente (p.ej.: problemas emocionales)".

3."Definiciones basadas en las causas o naturaleza esencial del retraso". Un ejemplo de estas definiciones etiológicas es la de Luria, la cual explica en términos de que la lesión cerebral es esencial para el retraso. Esta definición presenta la desventaja de que se tiende a excluir a muchas personas que deberían incluirse en el rubro de retraso mental.

Para Zacarias (1981,pág.152), "la deficiencia mental es

una condición que resulta de un buen número de circunstancias que pudieron ocurrir antes, durante o después del nacimiento; también puede ser resultante de una enfermedad, infección o virus. Las causas no siempre se saben con seguridad aunque cada vez se desarrollan nuevas y mejores técnicas para que los estudios diagnósticos tengan mayor efectividad; esta condición varía en su severidad, tiempo de ocurrencia y en las manifestaciones de la conducta, aún cuando existen en el débil mental, características generales. El problema básico del individuo deficiente mental es el no encontrarse apto para adquirir, procesar, mantener y usar apropiadamente sus experiencias para solucionar problemas. Pudo haber nacido así o no llegó a adquirir una destreza básica en los estadios posteriores de su desarrollo".

Pero las definiciones llevan implícitos algunos criterios categóricos. Según la tradición, se puede dividir a las personas con deficiencia mental en dos grupos: uno que incluye a las personas con deficiencias intelectuales profundas y severas y que además presentan malformaciones físicas evidentes, y un segundo grupo en que se encuentran las personas etiquetadas como deficientes mentales y que en realidad manifiestan una insuficiencia adaptativa a las actividades de su comunidad.

Coincidiendo con el punto anterior, para Speck (op.cit.pág.90) "la insuficiencia mental tiene su base en una extrema y general reducción del desarrollo general físico y psíquico, de la que resulta una necesidad de ayuda esencialmente pedagógica y social, que persiste toda la vida".

Asimismo, Speck considera que la deficiencia mental "es en realidad un modo de ser cognitivamente diferente". En su análisis y justificación de esta idea, menciona tres niveles que ayudan a comprender la situación en conjunto de las personas con deficiencia mental:

a) La primera incluye los "constituyentes estructurales intelectivos", para lo cual sugiere la intervención de profesionales como médicos, psicopatólogos y psicólogos (sobre todo del área de desarrollo), para esclarecer los datos biológicos y psicológicos.

b) En segundo lugar están los niveles comunicativos, para lo cual han de intervenir sociólogos y sociopsicólogos, que podrían aportar valiosa información y que además es un área poco estudiada.

c) Finalmente, el nivel existencial, que incluiría "el sentido

que tiene el mundo para la persona con deficiencia mental y su particular forma de ordenarlo". (Speck, op. cit. págs. 40-45).

Definición de Retraso Mental, de la AAMD.

"La Asociación Americana para la Deficiencia Mental (AAMD, American Association on Mental Deficiency) propone como definición, en 1973: El Retraso Mental consiste en un funcionamiento intelectual significativamente inferior al término medio, que se origina en el periodo de desarrollo y está asociado con deficiencias en la conducta adaptativa" (Gómez, 1982).

Por lo tanto, para que un individuo sea clasificado como retrasado mental, ha de cumplir con tres criterios:

- "Tener un funcionamiento intelectual notablemente por debajo del promedio (en una prueba de inteligencia debe obtener dos desviaciones estándar por debajo de la norma). Sin embargo, un CI bajo no define por sí sólo el retraso mental; Además,
- El individuo tiene que manifestar una deficiencia de adaptación (comparada con la de sus compañeros de la misma edad), y
- La deficiencia en la adaptación y el bajo funcionamiento intelectual deben darse durante el periodo de desarrollo (de la concepción hasta los 18 años): Esto implica un desorden del desarrollo" (Ingalls, op. cit. pág. 54).

Complementando, según menciona Zacarías (op. cit. pág. 235), la conducta adaptativa se manifiesta en tres formas principalmente:

- La maduración, "que es el proceso de desarrollo que resulta en cambios ordenados de conducta y cuya aparición es relativamente independiente del ejercicio y de las experiencias, aunque puede requerir un ambiente normal" (Meneses, 1973. Citado en Zacarías, op. cit. pág. 235).
- El aprendizaje, "que es la forma en que el individuo adquiere conocimientos a través de la experiencia".
- El ajuste social, "que Heber (1969, citado en Zacarías, 1981, op. cit. pág. 235) lo menciona como el grado en

que el individuo es apto para mantenerse independiente en la comunidad, así como para conocer y conformarse a responsabilidades sociales y personales. según los estándares sociales *.

Considerando los aspectos anteriores, se ha tratado con esta definición (brindada por la AAMD), de evitar las definiciones parciales e incompletas, que solo consideran algunos factores (Speck, op.cit.).

Hay que tener en cuenta que la definición no menciona ni la causa del retraso mental, ni su incurabilidad. En cambio, se define a la persona con retraso mental en base a la conducta que manifiesta y se considera a una persona como retrasada mental, si actúa como tal (Ingalls, op.cit.).

C. CRITICAS A LAS DEFINICIONES.

La Psicología, sin duda, es una de las áreas que más han contribuido, dando conceptos calificadores como inteligencia, aprendizaje, edad mental, etc., así como dando actualmente definiciones más alentadoras en cuanto al desarrollo cognoscitivo, motivación, adaptación, y otros aspectos de la vida misma (Gómez, op.cit.).

Como se ha venido mencionando, el trasfondo de éstos conceptos es uno y claro. Quizá sea más conveniente hablar de que en décadas anteriores se buscaba la clasificación indiscriminada o a ello se prestaban las definiciones existentes, y más recientemente se ha intentado darles una nueva perspectiva, tratando de encontrar soluciones y de integrar a los grupos que son considerados diferente.

Incluso en las definiciones y clasificaciones han habido notorios cambios, ya que anteriormente la definición de retraso mental se basaba en el coeficiente de inteligencia, y conforme se ha ido progresando en este campo, se considera al deficiente mental como una persona en desarrollo (Dybwad, 1982).

Sin embargo, subsiste un factor que fomenta la estigmatización de este sector, y es que las definiciones se difunden con mayor facilidad en casos como los de retraso mental, en los que el golpe a los padres y familiares es muy duro y tratan de buscar respuestas y hasta justificaciones en la actividad científica, anteponiéndola a la evidencia de

las capacidades de sus hijos (Ingalls, op.cit.).

Es evidente que la persona con retraso mental está envuelta en mitos y verdades a medias, por ejemplo, se da por supuesto casi universalmente que el retraso mental es una "enfermedad incurable". Como resultado, a las personas con retraso mental se les interna en instituciones aisladas del resto de la sociedad o se les priva de los servicios que normalmente se garantizan a los demás, como es el caso de una educación adecuada.

Por lo general, todo defecto y toda incapacidad es un estigma, pero en cierto sentido la etiqueta de retraso mental es el estigma supremo, que merma el valor del individuo y lo hace menos digno a los ojos de los demás. Aparentemente, no hay modo de evitar que esto resulte un golpe muy duro para la estima del individuo. Una de las razones es que nuestra sociedad le atribuye más valor del que realmente tiene a la capacidad para discurrir con claridad y racionalmente, proceso que se suele llamar "inteligencia", y la etiqueta de retraso mental implica que las personas clasificadas así, tienen tan poca competencia en estas áreas, que necesitan una instrucción especial y muy probablemente durante toda su vida.

Nuestro sistema económico está teóricamente diseñado para premiar a aquellos individuos que dan muestras de gran capacidad mental, sea acumulando una gran cantidad de conocimientos, o resolviendo efectivamente los problemas que la sociedad le presenta.

Inclusive se llega a tener tanta estima de la inteligencia, que los resultados de pruebas y otros instrumentos de selección que distinguen a los más de los menos inteligentes, determinan el futuro de los individuos. Como resultado del excesivo valor que se le atribuye a la competencia intelectual, la acusación más seria que se le puede hacer a cualquiera, es la de considerarlo un deficiente mental, con la respectiva etiqueta que ha de acarrear (Ingalls, op.cit.).

Los tests que evalúan la función intelectual son muy justificados por los especialistas, aunque tienen la desventaja de ser inseguros. Además, "los cocientes de inteligencia sirven solamente para proporcionar un punto de apoyo en la evaluación del grado de la deficiencia mental" (Speck, op.cit.). En efecto, esta medida conlleva un intento por agrupar a los diversos sectores de la población. Un arma de que se valen para justificarlos, es la correlación de resultados en pruebas de inteligencia, con el rendimiento

escolar, correlación que no resulta perfecta porque influyen otros factores en el rendimiento escolar (motivación, cooperación del alumno, etc) (Ingalls, op. cit.)

Ahora se sabe que la insuficiencia mental no está determinada solamente por el bajo nivel de la inteligencia general, por lo que el valor global del CI es de interés limitado para finalidades pedagógicas. Para elaborar un plan de ayuda individual y adoptar las medidas convenientes, el pedagogo necesita otros datos adicionales, necesita especialmente informarse respecto a la conducta del individuo y su relación con el medio ambiente. En la conducta llamada de "adaptación" no intervienen únicamente factores intelectuales sino también emocionales, motivacionales, sociales, sensoriales, motores y verbales, que suelen ser considerados independientes de la inteligencia. Todo parece indicar que las pruebas de inteligencia están decayendo paulatinamente y cada vez gana más adeptos el movimiento que pone en duda su valor, como es el caso de un creciente número de psicólogos y educadores del ramo. (Speck, op.cit.).

Aunque la dinámica puede parecer complicada, en realidad no lo es: es lógicamente imposible que se pretenda medir inteligencia elaborando hasta pruebas especiales, cuando ni siquiera se cuenta con una definición objetiva del concepto. Lo mismo significa para algunos la capacidad para aprender (más rápidamente y mayor cantidad de cosas), pero hay que tener en cuenta que la capacidad para aprender no es un fenómeno simple; para otros inteligencia es lo que se ha aprendido (como una acumulación de experiencias), pero para mucha gente las pruebas de inteligencia, "más que medir lo que se ha adquirido hasta el momento, deberían medir la potencialidad del individuo" (Ingalls, op.cit.pág.18). Para otros más, todavía, "inteligencia es la habilidad para adaptarse al medio ambiente, particularmente a nuevas situaciones del ambiente" (Ingalls, op.cit.pág.18). Lo difícil de esta definición es la imprecisión del concepto "adaptación", ya que además involucra problemas culturales. Para otros "inteligencia es la capacidad para pensar en abstracto", tal como es el concepto que maneja Terman (citado en Ingalls, op.cit.pág.19), pero esta definición limita a la inteligencia a una capacidad mental que no abarca todo el funcionamiento mental, que luego propondría Jensen (1970, citado en Ingalls, op.cit.pág.19) con sus dos tipos de inteligencia: nivel I, que abarca las capacidades básicas de asociación, y nivel II, que abarca la solución abstracta de problemas y discursos abstractos; Finalmente, otro grupo ha elaborado definiciones globales, que tienen la desventaja de presentar imprecisiones en sus conceptos. He aquí dos ejemplos: "Inteligencia es la capacidad compleja o global del individuo para actuar con una finalidad, para discernir

racionalmente y para hacer frente con eficacia a su ambiente (Weschler, 1944, citado en Ingalls, op.cit.pág.19) otro ejemplo es "Inteligencia es la capacidad para emprender eficazmente actividades que se caracterizan por: dificultad, complejidad, abstracción, economía, adaptabilidad a una meta, valor social y aparición de elementos originales, así como para mantener estas actividades en condiciones de concentración de energía) de resistencia a fuerzas emocionales" (Stoddard, 1943, citado en Ingalls, op.cit.pág.19).

Resumiendo, el justificante a las pruebas de inteligencia ha sido su correlación con la inadaptabilidad del organismo. Generalmente, se da por supuesto que el CI es un rasgo relativamente estable, que se ve apoyado por la confiabilidad de las pruebas de inteligencia. Sin embargo, se han encontrado fluctuaciones en el CI de los individuos a lo largo de su vida, que en cambio no son tan grandes, como para considerarlo inestable.

Las implicaciones que esto tiene para la persona con retraso mental, son importantes ya que, generalmente, se concibe al retraso mental como una condición permanente. Sin embargo, como las aptitudes mentales medidas por pruebas de CI pueden fluctuar, esto implica que una persona a quien se considera con retraso mental en un momento dado, puede no ser considerada así más tarde, es decir, el retraso mental puede ser temporal y no así permanente.

En contraste a estos criterios, el modelo biológico o médico de Mercer acusaría al retraso mental de ser una enfermedad que prevalecería a pesar del diagnóstico. Pero el éxito del tratamiento dependería de un diagnóstico acertado. La crítica que se presenta es que "el retraso mental no es una enfermedad y la disminución de la inteligencia no puede usarse para explicar la conducta porque no se tiene una definición adecuada"(Ingalls, op.cit.pág.77).

Siendo de acuerdo con la teoría de Mercer se puede criticar la definición actual de retraso mental porque lo considera un rol social que coloca al individuo en una posición tal que para ser considerado "normal" tiene que actuar de acuerdo a lo esperado.

En contraste, existe un modelo contrario al de Mercer y que es el conductista, en el cual es más acertado hablar de niños con conducta retrasada por lo cual se recurre directo a los síntomas. Cabe mencionar al respecto, la teoría de Kanner sobre retraso mental absoluto y relativo, ya que según los estudios reportados, la mayoría de los individuos con retraso mental en Estados Unidos de Norteamérica, cabrían

dentro de la clasificación de relativo (Ingalls, op.cit.).

El concepto de Insuficiencia Mental está constituido en su mayoría por aspectos negativos que solamente definen sin comprender el estado real de las condiciones. Al analizar las definiciones de Retraso Mental, hay que tener en cuenta que se analizan factores que diferencian y determinan la situación de las personas cognitivamente diferentes (Speck, op.cit.).

Sabemos que las definiciones no tienen la precisión de abarcar todos los factores que influyen y son decisivos para una persona con deficiencia mental. Sin embargo, no se conocen otros términos que lo expresen así, por este motivo se emplearán a lo largo de esta investigación los términos que más se aproximen a las corrientes de normalización y que pretendan ser menos estigmatizantes, aunque de antemano se tenga presente que tampoco son las más deseables.

Podemos concluir que aún no existe psicología alguna que sea exclusiva de los individuos con deficiencia mental, ya que constituyen un grupo tan diverso que es casi imposible obtener conclusiones significativas en general, acerca de ellos.

En conclusión, el retraso mental es parte del continuo de la normalidad y el lugar en donde se marca la división entre retraso y normalidad, es definitivamente un punto arbitrario. La mayoría de las personas con deficiencia mental no difieren cualitativamente de las llamadas "típicas".

Más importante resulta aún que las capacidades de ambos grupos coinciden notablemente en algunos puntos, por ejemplo: se ha dado que niños que están en clases especiales, funcionan mejor intelectual, académica y socialmente, que otros niños de clases regulares que nunca han sido clasificados como personas con deficiencia mental.

D. CLASIFICACIONES DE RETRASO MENTAL.

A lo largo de la historia han habido varios intentos de clasificación de las personas con retraso mental.

Aunque en esta investigación no nos ocuparemos de la nomenclatura, debido a que nos interesa el Retraso Mental como un problema en general, será conveniente solamente mencionar las clasificaciones como un posible medio de

claración de notas posteriores.

En realidad existen varios sistemas de clasificación de las personas con deficiencia mental. Como ya se mencionó, no se estudiarán con detalle, será suficiente mencionárselas con sus ventajas y desventajas.

El primer sistema de clasificación a mencionar resulta obsoleto en la actualidad, e incluye las categorías tarado, imbecil e idiota. Estas etiquetas ya no se emplean debido a las connotaciones degradantes que involucran. Sin embargo, es de rigor nombrarlas, debido a su importancia histórica.

Entre los años de 1961 y 1973, estuvo en uso una clasificación que incluía las categorías de Ligero, Moderado, severo y profundo. Además, contaba con la categoría "Limítrofe", la cual se definía en base a un CI de una a dos desviaciones estándares por debajo del promedio, lo cual creaba el grave problema de que gran parte de la gente que se le había considerado hasta entonces como "normal" caía en esta clasificación, con el correspondiente estigma. Otra razón para suprimir tal categoría fue que la mayoría de la gente que se encontró en esta gama de CI podía llevar una vida independiente y productiva. (Ingalls, op.cit.).

Cabe mencionar que esta clasificación es la más aceptada debido a que es la más reconocida por la AAMD.

Finalmente, la tercera clasificación y la que más se acerca a los lineamientos de esta investigación, es la empleada por los educadores Retrasados mentales educables (RMED), que corresponde al llamado retraso mental ligero. Retrasados Mentales ligeros, Retrasados Mentales Entrenables (RMEN), que corresponden al llamado retraso mental moderado y Retrasados Mentales Severos (RMS). (Ingalls, op.cit.).

Como conclusión, los profesionistas del ramo continúan manifestando la postura de Speck (op.cit), de que las denominaciones y clasificaciones no dejan de ser más que términos que apoyan la ideología predominante, que además describen un gran estigma, aunque inevitablemente se han de mantener para tratar de reincorporar a estos sectores poblacionales a la comunidad activa.

Como consecuencia de lo anterior, se plantea la necesidad de hablar del diagnóstico y su importancia, y dado que el retraso mental se define en términos de conducta, resulta evidente que el más capacitado técnicamente para hacer un diagnóstico, sea el psicólogo. Sin embargo, en la práctica se considera que el diagnóstico puede ser multidisciplinario y quién lo efectúe, dependerá de la edad

del individuo y de la serie del retraso. Por ejemplo el retraso mental severo se detecta casi siempre de inmediato, debido a la notable disminución del desarrollo motor; el retraso mental moderado se suele diagnosticar entre los dos y cuatro años, cuando los padres notan que sus niños no se van desarrollando como los demás.

Otro indicador importante en el diagnóstico de ambos grupos, es el retraso en el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, a los niños con retraso mental ligero sólo se les detecta hasta la edad escolar, ya que las habilidades básicas como andar, hablar, socialización, etc., las adquieren casi normalmente y suele ser imperceptible cualquier problema para los padres. Por tanto, la primera persona que sospecha su retraso, es la maestra y no los padres. Es aquí donde se toma la iniciativa de remitir al niño al psicólogo para una evaluación. (Ingalls, op.cit).

Debe hacer notar que mientras el psicólogo es quien se hace cargo de los casos de retraso mental moderado y severo, es el médico quien toma decisiones, debido a que, en general, la gente cree que es más de su competencia, que de el psicólogo.

CAPITULO II. LA ESCUELA ESPECIAL Y LA INTEGRACION

A. LA ESCUELA ESPECIAL.

J. DEFINICION.

Las instituciones de ayuda a las personas con deficiencia mental fueron establecidas de acuerdo con la legislación vigente para las instituciones formativas dedicadas a los niños con deficiencia mental que se encuentran en edad escolar. La aceptación en la escuela de una persona con deficiencia mental, requiere de decisiones administrativas, por lo que el ingreso se da como consecuencia de la aprobación de un examen educativo o de traslado, es decir, procedente de otra escuela. Posteriormente, se emite un dictamen pedagógico especializado, que certifica la necesidad o no, de educación especial. (Spech, op.cit.).

Para definir la escuela especial, será conveniente entender primero lo que es una escuela. Spech (op.cit.pág.123) define la escuela como "una necesaria institución formativa para los niños de un determinado periodo de edad, en la que se les instruye sistemáticamente, de acuerdo con determinados objetivos, en grupos y también individualmente."

Correspondientemente, la escuela para personas con deficiencia mental, "es una institución formativa para niños con deficiencia mental, de la edad convenientemente establecida como "escolar", en que aprenden todo lo que es necesario para la formación educativa a la que es posibles llegar y que por regla general, solo esta escuela es la indicada para enseñarles. (Spech, op.cit.pág.126).

Según datos de la SEP, en 1961, los servicios de educación especial en México, son de dos tipos:

El primero, abarca a las personas cuya necesidad de educación especial se basa fundamentalmente en su normalización e integración y las áreas que incluye son: Deficiencia mental, trastornos visuales y auditivos, e impedimentos neuro-motores.

El segundo incluye a las personas cuya necesidad es transitoria y en cierta forma complementaria a su evolución pedagógica normal. En este grupo se encuentran las áreas de problemas de aprendizaje y lenguaje y los trastornos de conducta. (Zacarias, op.cit.).

2. CRITICA A LA ESCUELA ESPECIAL.

Aunque para muchos todo lo que suena a "especial" podría sonar contradictorio para los fines de la adaptación de las personas con deficiencia mental a la sociedad, "con un criterio realista, la experiencia muestra que una escuela especial, es decir, una adaptación a las necesidades del individuo para que pueda desarrollarse de una manera satisfactoria, es totalmente necesaria aunque pensemos que esto no debería tener nada de "especial" sino ser una normal adaptación de la sociedad a las circunstancias de sus miembros" (Roman Laca, op. cit. pág. 323).

No se pretende adjudicar solo los aspectos negativos a una educación especial. Evidentemente, hay habilidades y destrezas que requieren una instrucción casi individualizada y muy esmerada, que resultaría poco menos que imposible de obtenerse en otro tipo de programas.

Sin embargo, esto no siempre se da y debido a la creciente complejidad tecnológica, la obligatoriedad de la educación, el uso indiscriminado de las pruebas de inteligencia y la diversidad cultural de nuestra época, se ha venido favoreciendo la etiquetación sin medida, ya que muchas personas no han podido adaptarse a ello.

Una de las críticas más severas la hace Speer (op.cit.) al plantear que el querer resolver o simplemente modificar la situación que representa la insuficiencia mental, topa en primer lugar con los prejuicios que impiden aceptar a una persona o cierto grupo de personas con tales características, como miembros de la especie "homo-sapiens" o "animal racional".

Un rasgo característico de la escuela especial, hablando prácticamente, es que asume la postura tradicional segregacionista de aislamiento educativo y por ende social de la población que agrupa, sin contemplar los prejuicios que tal situación genera en el niño, ya que además de ser marginado, se le etiqueta de por vida. Precisamente para atender a estos sectores de la población, se crearon algunos parasistemas educativos que comparten características con la escuela especial, y que se vieron apoyados por la psicometría, racionalizando a favor de la medicina,

concepciones de carácter biológico e irreversible (Antinori, op.cit.).

En alguna época "los servicios especiales se estaban convirtiendo en la norma en vez de ser la excepción necesaria, hasta el punto de constituir un mundo cerrado en sí mismo en vez de formar parte de las actividades normales de toda comunidad" (Rocher, 1977). Para las concepciones contemporáneas y de tendencias menos segregacionistas, "la educación para los niños excepcionales no es diferente en sus principios de la educación de otros grupos de niños". Este privilegio consiste en enseñar al individuo la mejor forma posible de vivir, enseñarle a usar todas sus capacidades, enseñarle a ser un miembro útil y cooperativo en su sociedad. Es al implementar estos objetivos aceptados para la educación en general, como la educación especial adopta conjuntamente técnicas de organización y una administración diferentes, utiliza metodologías diversas para la enseñanza y emplea un currículum ajustado al alcance, lo más adecuadamente posible a las diversas habilidades y limitaciones de los niños excepcionales. En conclusión, el término excepcional ha sido usado para describir a los alumnos cuyos patrones de necesidades educativas son muy diferentes de la mayoría de los niños y jóvenes de su edad. (Zacarías, op.cit.)

3. QUIEN ES EL QUE FRACASA EN LA ESCUELA?

Es una práctica común que los maestros reanitan a algunos alumnos para evaluación psicológica en la escuela, con el fin de conocer si el alumno padece o no deficiencia mental. Si el psicólogo determina que el niño no lo padece, la maestra permite que el alumno continúe en su clase, pero si la evaluación dictamina lo contrario, entonces la actitud de la maestra será de insistencia para que se ponga a dicho alumno en una clase especial ya que se justifica la incapacidad de aprovechar la clase ordinaria.

Es por demás conocido que la práctica educativa que predomina en nuestra sociedad es la enseñanza tradicional y que en general no hace otra cosa más que asumir una actitud irrespetuosa a la creatividad del niño, lo que explicaría en gran medida los fracasos escolares simplemente el niño no es capaz de aceptar y adaptarse a tal rigidez. "La escuela, en general, trabaja para un niño promedio y a partir de ello se torna válida la pregunta: ¿Quién es el que fracasa, el niño o la escuela?... Creemos que toda inadaptación implica una relación recíproca. Sabemos que inclusive en una escuela idealmente perfecta, algunos niños presentarían dificultades y requerirían de ayuda especial pero, y esto es importante, nada demuestra que sea conveniente y necesario que esa ayuda sea recibida fuera del ámbito de la escuela." (Antonini, op.cit.).

Las escuelas regulares sufren de masificación y con ello refuerzan los patrones de competitividad, a los cuales es sumamente difícil adaptarse y más aún si el estudiante tiene dificultades. Con esto se puede afirmar que el alumno no cumple los requisitos del sistema educativo. Pero, no sería más adecuado decir que el sistema educativo no responde a las dificultades del alumno? ... Es bajo esta supuesta problemática que se encuentra la justificación de la escuela especial. (Román Laca, 1982).

Como se discutió en un apartado anterior, en general el diagnóstico del retraso mental se basa en un mediocre rendimiento escolar, más que en el dictamen especializado. Así, cuando se pone al alumno la etiqueta de retrasado, se da un mecanismo eficaz para que la maestra y hasta los padres, se deshagan de un niño poco deseado o deseable.

Con frecuencia se ha acusado a las clases especiales de ser un campo de desechos para niños indeseables y el mecanismo para colocarlos ahí es ponerles la etiqueta correspondiente (Ingalls, op.cit.).

Pero quizá uno de los casos más graves y que se debería examinar especialmente, es el de los niños que han sido transferidos, es decir que provienen de una escuela regular y que son colocados en una institución especial, porque la capacidad de aprendizaje ha descendido al nivel de los deficientes mentales por no haberse dedicado la atención necesaria a su educación. Consecuentemente, "se impone el paso a una escuela para niños con dificultades en el aprendizaje, al que debe proceder una intensiva preparación". Posteriormente sería conveniente que se siguiera durante algún tiempo, el curso del proceso educativo, por los mismos maestros de la escuela (Speck, op.cit.) y el personal especializado que estuviera a cargo, ya que son quienes realmente conocen el caso y pueden comprender los cambios significativos que podrían conducir a una readaptación del individuo a su medio habitual.

B. LA INTEGRACION.

1. TENDENCIA A LA INTEGRACION.

"Un mejor conocimiento de las causas de las incapacidades está permitiendo descubrir nuevas técnicas para prevenirlas o recuperarlas" (Perera, op.cit.pág.356).

Hasta hace pocos años algunos grupos de padres de familia iniciaron un movimiento tendiente a integrar a los niños y adolescentes con deficiencia mental, a las escuelas regulares, ya que hasta 1967, sin contar con apoyo oficial, se abrió el primer grupo integrado en la ciudad de México, en una escuela privada (Zacarías, op.cit).

Estas frases muestran algunos aspectos de la tendencia que va siguiendo la educación de nuestro país, en materia de educación para niños excepcionales. No quiere decir que se tenga que tomar partido definitivamente por algún tipo de institución, sino que los cambios van sugiriendo la pauta a seguir y los países que ya han experimentado este tipo de evoluciones han dejado manifiesto sus avances y errores, que permiten delimitar los alcances y beneficios.

Diversas pueden ser las razones del excepticismo experimentado hasta hoy por autoridades responsables y docentes por los casos de la educación para niños excepcionales, sobre todo en América Latina, en cuanto a la discusión de los principios de la "normalización" o "integración". Sus actitudes se suelen explicar por la tendencia a la rutina, los intereses creados, la resistencia al cambio, definitivamente. (Braslavsky, 1982).

Lo que la sociedad considera como "normal" es que los niños acudan a la escuela a recibir una educación regular, salvo por los casos en que los niños requieren de atención especial en un medio menos restrictivo. De aquí se desprende la idea de que sea fundamental para los niños con deficiencia mental leve, ya que deberá representar una alternativa estratégica de "normalización" (Braslavsky, op. cit.)

Todo esto ha llevado consigo un proceso: "Originalmente, la rehabilitación de los impedidos se trataba a nivel médico. A mediados de nuestro siglo, se convirtió también en un tema de índole social. Durante las últimas décadas, el aspecto pedagógico de las medidas tendientes a combatir las diferencias han sido reforzadas junto con la comprensión

política y mayores posibilidades para que los deficientes decidan por ellos mismos y normalicen su vida diaria" (Jorgensen, 1982, pag. 89).

Sin embargo, en las últimas décadas, la sociedad ha sido testigo de las actividades de incorporación de los deficientes mentales a la vida comunitaria cotidiana, y su participación en los servicios, mismos que han favorecido el cambio de actitudes y la eliminación de muchos prejuicios que amenazaban su desarrollo como personas. (Dybwad, op. cit.).

Acorde con estas tendencias actuales, "Normalización" incluye servicios y tratamientos que se brindan a las personas con deficiencia mental y cuyo objeto es favorecer la semejanza en el estilo de vida de estas personas, comparado con la de cualquier otra persona considerada "normal", siempre dentro de los límites y las posibilidades. (Zacarías, op. cit.).

Un ejemplo de estas nuevas tendencias de normalización, es el que intenta eliminar las instituciones segregacionistas y a su vez, reintegrar al mayor número posible de personas con deficiencia mental, a su comunidad. "Un segundo ejemplo de normalización es la tendencia generalizada de la educación pública a proporcionar servicios especiales a los niños con retraso mental, pero en una clase normal en compañía de todos los demás estudiantes de su misma edad" (Ingalls, op. cit. pág. 94)

Gracias a proyectos como éstos, los planes de ejecutar acciones que conducirán a la educación integrada, se van concretando. La experiencia que reportan investigadores como Antinori (op. cit.) va aportando información valiosa referente a los logros que se van obteniendo al trabajar en equipo diversos grupos de profesionistas, como maestros, psicólogos, familiares, autoridades, en fin los expertos en ramas afines.

2. CARACTERISTICAS DE LA INTEGRACION.

En el apartado anterior se mencionó la importancia que ha venido otorgándose a la normalización. En principio, será conveniente esclarecer un poco tal definición, definiendo sus bases en una "tendencia hacia un comportamiento lo más normal posible en un máximo de aspectos...lo cual implica que no afecta únicamente a las personas deficientes mentales, sino igualmente a su ambiente, clase de cuidados, equipos, etc., con la esperanza de desarrollar sus facultades corporales, intelectuales y afectivas, con vistas a una mejor adaptación y desarrollo. Pero más importante que los términos "lo importante es admitir que la acción en favor de las personas deficientes mentales no consiste solamente en la adaptación de los deficientes a la sociedad, sino igualmente en una modificación de la mentalidad y el comportamiento de las personas normales" (Pocher, op.cit. pág 31). Deduciendo del planteamiento anterior, tendremos que si permitimos a las personas con deficiencia mental funcionen lo mejor posible dentro de la sociedad, es decir, les permitimos integrarse al medio ambiente que la mayoría compartimos, les estaremos permitiendo normalizar sus actividades y su desarrollo como individuos.

Acorde con los reportes de Ingalls (op.cit) son pocos los datos que se tienen de prácticas educativas que se pueden señalar como exclusivas para personas con deficiencia mental y en general, son escasos los procedimientos terapéuticos que se aplican a estas personas y que no se puedan aplicar igualmente a otro tipo de personas.

Esto se explica porque de igual forma que para el grupo "normal", la gama de capacidades intelectuales del grupo excepcional es igual o tal vez mayor, así como los tipos de problemas con los que suelen tropezar y que son tan diversos como los problemas a los que se enfrenta cualquier individuo o grupo de individuos normales.

Sin embargo, el hecho de no dar una diferenciación precisa entre las personas con deficiencia, y las que no la poseen, no significa que las primeras sean iguales a las segundas, aunque acarreado dicha etiqueta.

De acuerdo con este enfoque, se trata de un ser humano que, como tal, forma parte integrante de la humanidad y de la sociedad, por lo tanto, ha de tener derecho a ser educado y participar de su socialización como parte integrante del proceso que le permitirá adquirir un lugar y un papel en el

conjunto de la sociedad en que se desenvuelva. La formación que se brinde, ha de orientarse a que la persona aprenda a vivir en el mundo en que participar. Una educación en las primeras etapas de la vida del individuo que favorezca el desarrollo, necesitará que los educadores, cuenten con apoyo e información confiable y especializada. Por regla general, los primeros educadores suelen ser los padres y en otros casos, algunas personas que se encuentran cerca del ambiente familiar así como pedagogos especializados y otros profesionistas del ramo.

Pero el núcleo familiar no es (obviamente) el único grupo de contacto directo para las personas con deficiencia mental. Puede considerarse que el siguiente grupo más próximo lo constituyen los docentes y, en general, el ámbito escolar, por lo que suele dársele gran importancia en la planeación de programas con tendencia a la normalización. Para Zacarías (op.cit.) el grupo especial integrado o autocontenido es aquel en el que dentro de una escuela normal, se proporcionan algunas clases especiales para personas con deficiencia mental; en él, la maestra lleva la responsabilidad primordial del programa educativo, y los niños siempre tienen de alguna forma, contacto con los niños normales.

Por tanto, en el grupo especial integrado, la maestra provee de experiencias educativas en los aspectos intelectuales, así como el desarrollo de conductas cívicas y sociales, mientras que los niños se encuentran integrados con niños normales en actividades como: educación física, música y otras actividades extracurriculares de la escuela. Esto implica ofrecer servicios que no ubican al niño aparte de sus compañeros, más allá de lo necesario, para alcanzar las metas del programa. (Zacarías, op.cit.).

Siguiendo estos lineamientos, la educación de los niños con deficiencia mental debería incluir diversas áreas de desarrollo como: motricidad, percepción, lenguaje, sociabilidad y afectividad. La actividad global que debe adoptarse en la labor pedagógica se opone al mero entrenamiento de funciones aisladas. En cambio ha de promover el progreso general del individuo, de su personalidad, funciones, sensoriomotricidad y psicomotricidad (Speck, op.cit.)

Pero quizá uno de los puntos más importantes es el de evitar caer en un círculo de instrucción de conductas con fines meramente adaptativos, y limitados a conductas controlables y observables y se excluiría a las actividades espontáneas.

La elección de los contenidos y objetivos del curso son finalmente dependientes del marco individual de referencia, aunque también socialmente hablando ya que dependen de la situación actual y futura de su vida. Individualmente, se refiere a la diversidad de capacidades de cada persona, lo cual implica una individualización de la enseñanza y presupone una exacta observación de la conducta y del proceso de aprendizaje en distintas situaciones (Speck, op.cit.).

En cuanto al aspecto social, se deben considerar las relaciones del individuo, sobre todo las que incidirán en el futuro. Este aspecto, obviamente, resulta difícil de apreciar, sin embargo, el estudio aproximado de las condiciones de vida y de trabajo permiten situar y en cierto grado predecir los cambios y orientaciones que se pueden observar. Esto involucra las situaciones en los lugares de trabajo, las relaciones en la casa y el círculo de personas que conoce. Según este enfoque, son especialmente importantes los siguientes principios para la planeación de estos objetivos educativos

Primero, el principio de activación, en el cual debe situarse a la persona con deficiencia mental en una relación activa con las cosas que ha de aprender, por medio de actividades concretas como: ver, oír, tocar, moverse, y que le permiten reunir experiencias. "La enseñanza verbal y la mera presentación de objetivos y actos no solamente son casi completamente carentes de eficacia, sino que inhiben la actividad" (Speck, op.cit.pág.131).

El segundo principio es el de estructuración, en el cual la instrucción o enseñanza dirigida, debe fraccionarse en pequeñas partes para que le sea posible a la persona alcanzar los objetivos propuestos, avanzando a pequeños pasos.

El tercer principio, es el de transferencia, donde lo aprendido respecto aun objeto o situación determinada puede ser aplicado a otros objetos o situaciones análogos. Es precisamente este proceso el que esta disminuido en las personas con deficiencia mental, y por lo mismo debe ser habilitado especialmente.

Otro aspecto a considerar, tan importante como el social, es el lenguaje asociado a la acción, que sirve como un apoyo al sistema cognoscitivo. Una forma de lograrlo, es asociando un acto con las palabras correspondientes, con lo cual se produce la unión entre el sistema de signos verbales y la experiencia.

Finalmente, la motivación del aprendizaje social, implica que la persona con deficiencia mental requiere de

condiciones especiales de aprendizaje positivas, en lo referente a su naturaleza social y afectiva. Es importante considerar la necesidad fundamental de relación social que básicamente se adquiere como resultado de las experiencias. (Speck, op. cit. págs. 131 a 135)

Así, la persona con deficiencia mental se convierte en "integrada" al ser miembro de la sociedad, pero solo se hace posible en la medida en que se supera cuando se logran salvar el prejuicio y el distanciamiento y se pueden establecer relaciones sociales.

Para entender mejor el mecanismo que pretende este modelo educativo, será conveniente analizar su justificación práctica. De acuerdo con Falvey y cols. (1988), los programas educacionales se deben diseñar de tal forma que se facilite el desarrollo de habilidades básicas y aptitudes académicas, pero de igual manera se considera importante el fomento de las relaciones interpersonales; esto es, el desarrollo de amistades ya sean vecinos, o personas con las que se mantenga interacción frecuente. El contacto con vecinos que acuden a la misma escuela, por ejemplo, además de facilitar el desarrollo de amistades, proporciona la oportunidad de adquirir habilidades sociales.

Los intentos por unir los programas de educación especial y regular han resultado en salones con grupos heterogéneos que se complementan y de esta manera, se da un medio ambiente más rico que incluye niños con diferentes habilidades, medio ambiente y cultura.

El objetivo programático fundamental de la integración social de las personas con deficiencia mental, es la integración en la sociedad como conjunto, esto es, con las personas no deficientes mentales, y la justificación de esto es que la integración social se basa en una relación recíproca. El individuo con deficiencia mental se integra verdaderamente cuando entra en un proceso de interacción en el que ambos (deficientes y no deficientes mentales) se modifican y tienen relaciones sociales recíprocas. Así, mientras que en el mero proceso de adaptación solamente se modifica a la persona con deficiencia mental, en el proceso de integración se dan cambios en ambas partes. (Speck, op. cit.).

La integración de personas con deficiencia mental a los centros educativos regulares, debe hacerse en forma positiva y respetando el principio de: "toda integración que sea posible y la menor segregación dentro de los límites de lo necesario"...Además de que al aplicarlo se ha de tener en cuenta la estructura política de la institución. Además, las

ventajas tanto humanas como económicas del desarrollo personal y la independencia para las personas con deficiencia, resulta tan evidente, que en lo referente a los puntos educativos de la rehabilitación no se puede considerar que se vean amenazados en alguna forma. (Jorgensen, op.cit.pág.102.).

Integrar no implica eliminar al sistema educativo vigente, sino un reajuste a la estructura educativa, pausado y constante. El éxito de esta empresa depende de las habilidades y estrategias de quienes promueven el cambio.

"Al promover la integración en el camino de la educación especial, estamos también defendiendo la escuela común que es una de las mejores y más democráticas tradiciones de nuestra historia educacional." (Braslavsky, op.cit.pág.38).

3. CRITICAS A LA INTEGRACION.

Algunos educadores manifiestan serias dudas respecto al beneficio real del cambio tan dramático que se dió de la educación especial a la educación integrada, ya que no hubieron previas investigaciones que determinarían la existencia de ventajas reales para las personas con deficiencia mental (Goerlick, 1982).

Como argumento de algunos para apoyar este tipo de ideologías, se ha explicado que la integración social está condicionada por factores como que la combinación de deficientes y no deficientes mentales por sí sola, no produce aproximación social ni por consiguiente su integración. Y siendo lo suficientemente exigentes, hasta se puede anunciar lo contrario, es decir, una separación. Por lo tanto, una integración activa deberá formar parte del plan general de tratamiento.

Según reporta Speck (op.cit.), acorde a las leyes alemanas, se propuso una educación "integradora" en la que las personas con deficiencia mental y sin ella tuvieran en la medida de lo posible, una enseñanza común. Sin embargo, al considerar las condiciones de las personas con deficiencia mental, se advirtió la necesidad de ayuda especial, la cual debería darse en grupos separados, y como el contacto social con personas con deficiencia mental únicamente proporcionaba estímulos mínimos, y se ve plagado aspectos negativos por parte del general de la población, la coeducación de personas

con deficiencia mental y sin ella solo puede darse en un ámbito muy reducido. Además, según la experiencia del autor, se ha de tomar en consideración el hecho de que en los grupos de enseñanza mixtos, las personas con deficiencia mental no pueden competir con los no deficientes prácticamente en ninguna área, lo que basta por sí mismos para que sean motivo de estigmatización y discriminación social.

Sabemos que en muchos casos se desconoce la información básica de las opciones para atender a las personas con deficiencia mental, y sabemos también que en muchos casos se escudan los responsables en supuestas ventajas y beneficios para favorecer a otros segmentos de la población. Hoy conocemos que las diferencias entre personas con y sin deficiencia mental, no son tales ni tan extremas como se las ha intentado aparecer. Se han efectuado ya algunas investigaciones en México y "a partir del análisis de la situación se tuvieron tres opciones: 1. Reproducir las estructuras vigentes en un nuevo servicio; 2. Construir una nueva escuela paralela, pero aislada y 3. Edificar un espacio dentro de la misma escuela para combinar nuevas alternativas que favorecieran la integración a la escuela regular (Antonori, op. cit. pág.168).

"Integración no significa estar en un salón de clases especial y clasificado y poder convivir con niños "no clasificados" solo en descansos, arte y música, etc. No significa llevar a los niños "no clasificados" a un salón donde se imparten clases de educación especial y llevar a cabo un proyecto especial... Integración significa todo: Tener a todos los niños juntos y enseñarles lo que sean capaces de aprender. Esto implica conocer y apreciar los dones que cada uno de nosotros tenemos" (Struly & Struly, 1989, pág.5).

Los resultados han sido favorables, sobre todo en otros países, como los resultados que reporta McDonnell (op.cit), aunque la difusión que se ha hecho de este tipo de programas no ha sido tan amplia (sobre todo en nuestro país) como para que permita la comparación de sus resultados con los de la escuela especial tradicionalmente conocida.

CAPITULO III. DINAMICA DE LA FAMILIA DEL NIÑO CON DEFICIENCIA MENTAL.

Generalmente se escribe sobre los problemas más severos que tienen que afrontar las familias de las personas con deficiencia mental. Estos problemas suelen involucrar tanto a los padres como a los hermanos e inclusive a las personas más cercanas a ellos. Por estas razones siempre hay que tener en cuenta la dinámica de la familia del niño al establecer un tratamiento. Incluso en fechas recientes, se ha venido tomando una tendencia cada vez más marcada dentro del campo de la salud mental, al considerar que el cliente lo constituye toda la familia y no solamente la persona con deficiencia mental, lo cual conlleva a proporcionar servicios sobre la base familiar.

El descubrimiento de que un hijo está mentalmente retrasado, produce un impacto emocional muy grave en los padres. Ingalls (op.cit,págs.290 a 295) cita que los padres experimentan tres clases de crisis:

- La primera la constituye la llamada "Crisis de lo Inesperado" en que se manifiesta la reacción inicial, pero su grado, gravedad y duración, dependerán en gran medida de la forma en que se haya dado la noticia a los padres.

- La segunda es la "Crisis de Valores", que se refiere a la necesidad de cambiar los valores propios, para poder aceptar a un niño que no posee todas las características deseables de un niño común. Esto es evidente si se considera la enorme competitividad social que se da en nuestra sociedad y que evoca cierto rechazo hacia el hijo que no las posee. Dentro de las reacciones características que se dan en los padres, están culpa, negación, sobreprotección, tristeza crónica, entre otras. Aunque mucho se dice de las reacciones paternas, la verdad es que muchos padres llevan a términos satisfactorios la resolución de las mismas y logran aceptar a su hijo.

- La tercera y última, es la "Crisis de la Realidad", que involucra la problemática que afrontan, es decir, la resolución a los problemas que plantea la sociedad como un requisito para desenvolverse satisfactoriamente en ella.

Hay algunos expertos que hablan de estas etapas que atraviesan los padres cuando tienen un hijo con deficiencias, en general y no solamente mental. En realidad no se puede hablar de etapas como tales, sino de una secuencia de vivencias y estados emocionales. Para Benjamin (1988), estas son: el choque, la negación, la culpabilidad, el enojo y la

aceptación.

Hay que remarcar que todos los sentimientos son una reacción natural ante las circunstancias y éstos pueden ir cambiando y evolucionando en un continuo, con el paso del tiempo y según van variando las situaciones y circunstancias.

La primera, el "choque", implica un sentimiento de indiferencia en el que el padre escucha las palabras, sabe lo que quieren decir, pero en realidad no siente nada, conlleva una actitud aplanada, como si flotara. Esta etapa puede ser breve o prolongarse, pero todos los padres que descubren que su hijo tiene deficiencia mental, pasan por ella.

La siguiente etapa es la de "negación", en que el padre niega la existencia de algún problema y, en cambio, se la pasa dando justificaciones a lo poco típico de la conducta de su hijo. Para algunos autores, esta conducta refleja la incapacidad de aceptar la imperfección de su hijo. Por regla general no se recomienda que esta actitud se prolongue demasiado, ya que entre más tiempo transcurre, más se tardará en que el niño reciba la atención adecuada.

La tercera etapa es la de "culpabilidad", que se reporta comúnmente y manifiesta el sentimiento de responsabilidad de los padres por el problema de su hijo. La causa real del retraso generalmente no se conoce, pero los padres desarrollan sentimientos que algunas veces no son capaces de soportar. Como siguiente paso, buscan transferir su culpa a alguien más, que por lo general suele ser el cónyuge. En igual forma, algunas parejas se dan cuenta de que se lastiman mutuamente y buscan la manera de apoyarse y hacer lo mismo con su hijo. Sin embargo, otras parejas pueden llegar hasta el divorcio y sin solucionar su conflicto. Y es que en realidad la causa no tiene importancia, ya es cosa del pasado. En cambio, ahora hay que planear que hacer en el futuro.

Otra es la etapa de "enojo", en que surgen sentimientos de ira que generan cierta energía para actuar ya en forma positiva o negativa, esperando que se dé preferentemente la primera. Las investigaciones continúan aunque no se sabe con certeza la razón de que algunos defectos genéticos se presenten espontáneamente y más difícil aún que los padres lo acepten y sigan adelante.

La última etapa es conocida como de "aceptación" e implica que los padres acepten a su hijo como un niño tal y como es: con un impedimento que quizá no le permitirá hacer las cosas que de común hacen otros niños que se desarrollan normalmente. Sin embargo, lo importante es que los padres se

decidan a resolver y afrontar los retos que vayan surgiendo, tanto respecto a su hijo, como a su pareja. (Benjamin, op. cit. págs. 11 a 15).

Hasta ahora se han mencionado los "problemas" que generalmente afrontan los padres, pero los hermanos de un niño con deficiencia mental también presentan problemas que pueden llegar a ser serios. Un ejemplo de estos problemas consiste en que algunos hermanos manifiestan abiertamente su disgusto por el hermano con deficiencia mental. Aunado a ésto, hay ocasiones en que la relación entre uno de los padres y el hijo con deficiencia mental se consolida en tal forma, que desequilibra el resto de las relaciones familiares; ésto es, surge una relación unilateral que altera al resto de la familia. El caso contrario también suele ocurrir: si alguno de los padres no puede aceptar que su hijo tiene un problema y deja de preocuparse por ello, se irá alejando de él paulatinamente, con lo cual seguirá debilitándose ese lazo de unión. (Benjamin, op. cit.).

Los padres suelen anteponer como excusa para internar a su hijo, el evitar que sus demás hijos se "contaminen" de alguna manera. Habrá que tener muy presente que la vergüenza que llegan a manifestar los hermanos, generalmente es aprendida de los padres. De ahí que la relación entre los padres y los otros hijos sea fundamental para el bienestar familiar. Por ejemplo, en cuanto a la imparcialidad de los padres hacia los hijos, hay que ser muy cautelosos, ya que los otros hijos no deben sentirse menospreciados y ver favorecido al hermano con deficiencia sólo por tener alguna incapacidad, en otras palabras, ellos necesitan el mismo amor y cuidados.

Cuando hay un hijo con deficiencia mental en la familia, las relaciones se tornan más complejas algunas veces los hermanos pueden sentir que el hermano con deficiencia mental recibe más cuidados o demasiada atención, de parte de los padres y por ello resulta extremadamente complicado equilibrar las necesidades de todos los hijos. La resolución de este tipo de conflictos puede efectuarse fomentando una buena comunicación entre los miembros de la familia.

En resumen, lo más adecuado sería que ambos, esposo y esposa, aceptaran el desafío de criar juntos a su hijo con deficiencia mental. Sin embargo, habrá ocasiones en que alguno de los dos no se sienta listo para enfrentar tal reto. En estos casos, Benjamin (op. cit.) sugiere que alguno de los cónyuges tome la iniciativa de conseguir ayuda por su cuenta (tanto para él como para su hijo). Claro que ésto no siempre se da y hay casos en que la pareja logra apoyarse mutuamente e incluso fortalecerse como pareja.

Cuando los padres, en el mejor de los casos, buscan un consejo profesional que les permita resolver las crisis que han de afrontar, se encuentran con dos tipos de prácticas: una es la educativa predominantemente, en que la finalidad inmediata es la solución de los problemas prácticos diarios; la otra es la que atiende a los sentimientos y a las actitudes, y que aunque es más benéfica para los interesados, suele provocar sentimientos de desilusión cuando los mismos padres encuentran solución a largo plazo de sus problemas inmediatos. Al respecto, suelen darse ciertos problemas entre los profesionales y los padres, ya que estos últimos esperan obtener resultados inmediatos a sus problemas prácticos, mientras que los primeros desean abordar los sentimientos de los padres. Ingalls (op.cit.). Pero quizá la primera función importante de la labor de un consejero sea la de educar a los interesados sobre lo que es el Retraso Mental. Además, resulta indispensable orientar a los padres respecto a los servicios disponibles con que podrá contar y cuáles serán sus derechos legales, entre otros. Posteriormente, por ejemplo, los padres deberían interesarse en lo que se refiere a la disciplina de su hijo, esta función ha de consistir en capacitar a los padres para un manejo más adecuado del comportamiento del niño y la promoción continua de su aprendizaje, además de facilitar el contacto con otros padres que compartan la misma situación, de tal forma que se puedan apoyar mutuamente.

En efecto, el trabajo con los padres involucra que ellos comprendan y complementen la labor, ya sea resolviendo su ansiedad por el futuro escolar de sus hijos, o bien cooperar ayudando a su hijo a lograr los cambios esperados e incrementar su comunicación con ellos (Antinori, op.cit.).

"La participación de los padres se ha visto incrementada ya que sus actividades involucran desde la atención y contacto más cercano con sus niños, hasta la cooperación y supervisión de los programas educativos y el apoyo e información a otros padres y familias de deficientes mentales, para orientarlos en la selección de servicios y ayudar directamente a estos niños" (Dybwad, 1982, p.24).

Al crear el Año Internacional de las Personas Impedidas, en 1982, se buscó analizar hasta que punto los padres deberían participar activamente en la educación de sus hijos, y se puso como alternativa que las escuelas mismas orientaran a los alumnos sobre sus responsabilidades en la comunidad. Sin embargo, esta propuesta quedó abierta a nuevas posibilidades (Dybwad, op.cit.)

Como se ha reportado anteriormente, se han venido dando esfuerzos por mejorar las condiciones de las personas con deficiencia mental, pero además resultaría de gran beneficio promover la participación de los padres de estas personas para involucrarlos realmente en la educación que reciben sus hijos y que a su vez permitan una mayor participación de los alumnos en la toma de decisiones (Jorgensen, op.cit.)

Benjamin (op.cit.págs.41 a 44) sugiere que para lograr una involucración más auténtica de los padres con su hijo, se propongan los siguientes pasos. Primero, ponerse en el lugar de su hijo, lo que les permitiría darse cuenta de los medios que existen para auxiliarlo (P.ej. diseñar equipos, modificar su ambiente, etc.). Una vez que han vivido los problemas desde la perspectiva de su hijo, pueden fomentar su amor propio y comprender sus frustraciones. En seguida, pueden buscar el éxito al apoyar a su hijo en la realización de sus tareas. Al ir acumulando pequeños éxitos o triunfos, tendrá lugar un cambio perceptible y significativo. Además, hay que darse tiempo para ser padres y disfrutar de la satisfacción que les brinda su hijo. Esto se sugiere debido a que suele ocurrir que los padres, por convertirse en maestros, olvidan la alegría que su hijo les ofrece.

A continuación se fomenta la convivencia con la familia. Es común que los padres den por supuesto que al ser especial su hijo, este requerirá más tiempo que los demás hijos y por ello descuidan a los demás miembros de la familia.

Por otra parte, se sugiere a los padres que se tomen cierto tiempo para ellos mismos, lo cual les permitirá reafirmarse como individuos; Reorganizar actividades cotidianas con lo que se pueda realizar cada una a su tiempo y con el esfuerzo que cada una requiera; Además, adoptar una actitud positiva. Al respecto, Benjamin (op.cit) lo resume: "algunas personas nacen optimistas, el resto tiene que trabajar para ver el lado positivo de las situaciones". Esto puede ser cuestión de práctica, pero bien puede lograrse.

Una de las principales responsabilidades de ser padres, consiste en enseñar a un hijo cómo comportarse. Cada niño es único y tiene su personalidad como individuo, que hay que considerar. Esto implica que hay que encontrar el justo balance entre la continua obligación y la total independencia para tomar sus propias decisiones. Hay varios factores que considerar para establecer una disciplina eficaz: p.ej. las expectativas de los padres, la personalidad del niño, su edad mental (más que la cronológica, debido a que posee características especiales) y sus capacidades en general.

Una herramienta muy valiosa para la educación de los

hijos, son las propias acciones de los padres. En los años preescolares, los padres son los principales modelos de los hijos, ya que en esa edad nadie es tan admirado como los padres. Posteriormente, los hijos encontrarán nuevos modelos a imitar. Así, la meta final consiste en enseñarle al niño a tomar decisiones con responsabilidad y comportarse de acuerdo a lo esperado, que le permitirá ir adquiriendo una independencia creciente.

Benjamin (op.cit.pág.79) sugiere a los padres de "hijos especiales", evitar conductas que limiten o impidan la toma de decisiones de sus hijos, aunque el consejo es válido para cualquier padre. "Por lo general, estamos acostumbrados a decirle al niño la decisión correcta y exigirle que se someta a nuestros deseos. A pesar de que esto, puede solucionar el problema, a menudo resulta contraproducente a la larga. Si somos una figura autoritaria y tomamos las decisiones, experimentamos las consecuencias de la decisión incorrecta".

Otros beneficios que justifican la participación paterna pueden ser: una mejor comprensión de las necesidades de los padres de hijos con deficiencia mental, por los padres de familia en general; apoyar la difusión de sistemas de información para los padres que enfrentan por primera vez un caso de deficiencia mental y la posibilidad de lograr un diagnóstico temprano con ayuda de los padres. (Jorgensen,op.cit).

Las etapas de crisis que atraviesan los padres con hijos con deficiencia mental así como la controvertida opción de decidir sobre el futuro educativo de sus hijos, justifican el estudio y conocimiento real de las percepciones de los padres, ya que han de influir en su estado de ánimo, sus perspectivas y conocimientos y sobre todo, en la forma en que han de ayudar a su hijo para salir adelante y lograr un futuro lo más ventajoso posible.

Aún queda mucho trabajo por realizar: los padres enfrentan agudos problemas en lo que se refiere a las expectativas de la conducta que debe adoptarse. Estos problemas se vuelven más agudos todavía debido a la incomprensión del resto de la población. Por tanto, debería brindarse algún tipo de ayuda social y pedagógica a las familias afectadas y convertidas en "familias aparte", debido a la presencia de un hijo con deficiencia mental. Lo que estos padres necesitan es una actitud de cooperación, consejos y guías que les faciliten la mejor educación disponible para su hijo (Speck,op.cit.).

CAPITULO IV. NUEVAS ACTITUDES.

Las personas con deficiencia mental han sido víctimas de humillaciones evidentes y del prejuicio. Aún hoy en día en muchas comunidades se trata de impedir que se establezcan hogares especiales para las personas con deficiencia mental. Sin embargo, se puede considerar que con el avance del tiempo estas actitudes han ido y seguirán disminuyendo notablemente, y la gente en general, prestará mayor atención a este grupo. (Ingalls, op.cit.).

En México existen escasísimos estudios de encuestas relacionados con las actitudes del público en general. De la experiencia práctica se puede decir que al público en general, le afecta positivamente el contacto con personas con deficiencia mental, en mayor medida del grado leve y que colaboran con su entrenamiento. Sin embargo, existen también actitudes negativas y de rechazo, y es posible que el cambio de actitudes se dé a nivel emocional más que intelectual (Zacarfas, op.cit.).

En diversos sectores, en las dos últimas décadas se ha venido dando la importancia que merece a la deficiencia mental. Esto ha involucrado un cambio de actitud que a su vez ha favorecido el reconocimiento internacional de los derechos de este sector de la población. Actualmente, ya no se les considera personas socialmente peligrosas, sino personas que requieren de rehabilitación para integrarse a la sociedad en que se desenvuelven, como personas productivas. "Hay un factor aplicable en general, que ha surgido de la labor realizada en las dos últimas décadas y que se ha difundido universalmente: las capacidades de las personas con deficiencia mental se han subestimado y sus posibilidades de desarrollo no tienen límites preestablecidos. Ningún niño es ineducable y esto no es un grito de batalla pues ya es un hecho aceptado en la Educación Especial" (Dybwad, op.cit. págs.15 y 16). Así, paralelamente con el nuevo concepto de educabilidad se ha desarrollado un nuevo enfoque sobre la capacidad de trabajo de las personas con deficiencia mental.

Cada vez se va reconociendo más que el retraso mental es un problema social, algo que afecta no solamente a los individuos sino también a las personas que se encuentran cercanas a ellas y en general, a sus comunidades. Por ahora, hay una conciencia generalizada de que el diagnóstico y, en muchos casos, la etiología del retraso mental, son sociales en cuanto a que a ciertas personas se les tiene por deficientes mentales en unas sociedades, pero no en otras. Esto ha abierto el campo de trabajo para muchas áreas de estudio: p.ej.: ahora los trabajadores sociales y

antropólogos empiezan a tomar conciencia del problema, los arquitectos han comenzado a diseñar edificios que se ajusten mejor a las necesidades de las personas con impedimentos, y los abogados han mostrado mayor interés por el desarrollo de los "Derechos Civiles de los Ciudadanos con Deficiencia Mental" (Ingalls, op.cit.).

En materia de educación también han habido mejoras, ya que anteriormente los cursos sobre deficiencia mental eran escasos y hoy en día son bastante frecuentes en niveles medios superiores, en psicología, medicina, en los programas de trabajo social, servicios humanos y en instituciones de bachillerato de tipo comunitario. Poco a poco las autoridades se van dando cuenta de que tienen la responsabilidad y la obligación de proporcionar a todos los ciudadanos la oportunidad de poder llevar una vida completa y satisfactoria aunque ésto implique proporcionar servicios especiales a los ciudadanos menos dotados. Con acciones de este tipo, la educación realmente se convierte en universal y llegará un momento en que todos los individuos cuenten con un programa educativo, acorde a sus necesidades (Ingalls, op.cit.).

Sin embargo, a pesar de los ideales, muchas acciones son todavía proyectos. Siempre se ha reconocido que el retraso mental es un problema multidisciplinario, pero las disciplinas que tradicionalmente han estado de por medio en la investigación del tema, han efectuado investigaciones parciales que todavía hará falta que se integren para un mejor entendimiento.

Es importante mencionar que aunque se reconoce a las personas con deficiencia mental como integrantes de un grupo que comparte características y problemas comunes, cada familia deberá ser considerada individualmente por las causas particulares inherentes.

Esta preocupación por mejorar las condiciones del mencionado grupo de personas, se extiende también a la literatura referente. Así, han surgido publicaciones pediátricas y del campo de la psiquiatría que han clarificado las raíces de las dificultades y han propuesto formas de ayuda para tratar las causas. Como consecuencia, se ha encontrado que las más importantes son: - el impacto emocional de tener un hijo con deficiencia mental; - la falta de conocimiento acerca de la conducta de ese hijo, en parte debido a sus reacciones emocionales hacia los médicos y otros profesionales cuyo trabajo consiste en proporcionarles conocimientos a los padres. El trabajo con los padres es también muy importante en este programa para que puedan descargar culpa y ansiedad, dándoles comprensión con respecto

a los problemas de su hijo e información acerca de sus habilidades y potencial para el futuro. (Zacarías, op.cit.).

Una familia con un hijo con deficiencia mental mantiene relaciones con diversos profesionales que lo asesoran en la educación de su hijo. "Estos profesionales están entrenados para evaluar el potencial del individuo con deficiencia mental y para remediar sus problemas. Las personalidades son diferentes, pero la meta de todo profesional es la misma: todos buscarán ayudar a dicha persona a ser independiente y a vivir lo mejor posible. Algunos padres se quejan de que ciertos profesionales son fríos y despreocupados y dicen que no les explican lo que ellos quieren saber. En efecto, los padres pueden desear saber más información, pero también es necesario que la pregunten. Esto puede dar un indicio sobre el interés por el bienestar de su hijo." (Benjamin, op.cit. pág.29).

Además de las explicaciones a los padres, se les pueden sugerir lecturas que apoyen las ideas mencionadas durante las consultas a los profesionales que también pueden constituir una fuente de información a la mano.

A. PROGRAMAS RECIENTES.

Para comprender el movimiento evolutivo que atraviesa la Educación Especial en nuestro país, será conveniente citar algunos ejemplos prácticos efectuados en otros países y en el nuestro.

Un primer ejemplo lo constituye España, donde se encuentra el "Instituto Nacional de Educación Especial" y que define como finalidad de la Educación Especial: "Preparar a los deficientes e inadaptados para participar en la vida social". En un sentido práctico, tal definición intenta dotar de destrezas y habilidades a los individuos con impedimentos, para "lograr un máximo desarrollo de sus capacidades, preparar al individuo para su participación en la vida social e instrumentarle para su incorporación a la vida laboral" (Perera, op.cit.pág.362).

Para acentuar la importancia de la integración social del individuo con deficiencia en las áreas de aprendizaje (lenguaje, matemáticas, dinámica y plástica) se ha incorporado el área de socialización. Además, como parte de una actuación integral, se ha propuesto mantener una red de centros que respondan a las necesidades de esta población, a lo largo de su ciclo vital.

"El Plan Nacional de Educación Especial representa el decidido y ejemplar esfuerzo de colaboración y conjunción entre la administración del Estado y el poder legislativo, así como la aportación directa de varias decenas de expertos y representantes de las entidades y asociaciones más directamente implicadas en el tema de la educación especial... El Plan de Educación Especial posibilita el establecimiento de objetivos y su posible graduación, según su importancia en la calidad y en el orden cronológico... Su finalidad consiste en detectar y determinar el volumen global de necesidades que la educación especial tiene planteadas y pendientes de solución, además de conocer la dimensión cuantitativa del problema y el costo social que exige su solución" (Perera, op. cit. pág. 371).

Otro ejemplo vigente se encuentra en Dinamarca, donde existe un plan educativo que propone una solución en la que todos los niños, con y sin deficiencia, puedan ser educados en un ambiente escolar ordinario, en la medida de lo posible. Se busca que las escuelas llenen las necesidades educativas. En general, los internados solo reciben niños con impedimentos múltiples. Los demás niños reciben ayuda especial, pero siempre se mantienen en relación diaria con su hogar y escuela regular. Para el futuro, se planea que todas las escuelas especiales se encuentren anexas a una "Escuela de Integración". Una manera de fomentar el desarrollo educativo para una mayor cooperación, será el intercambio de maestros y alumnos (Jorgensen, op. cit.).

En Dinamarca hay grupos de profesores que atienden las clases de un mismo grupo, desde el primero hasta el décimo grado. De esta manera el contacto con las familias de los niños es mucho más cercano.

De lo anterior se puede concluir que: "en la educación especial debe existir una cooperación y coordinación estrechas entre los servicios educativos responsables y los servicios afectados (p.ej.: de salud, bienestar social y posteriormente de empleo). Tal cooperación, que requiere del compromiso conjunto de recursos, será especialmente importante a nivel local, ahí donde las disposiciones se toman en escuelas ordinarias. La responsabilidad de la coordinación debe recaer en las autoridades educativas (Jorgensen, op. cit. pág. 101).

Uno de los programas efectuados en los Estados Unidos de América, fue el "Proyecto HILL" (Handicapped Infant Learning

Laboratory - Laboratorio para la Enseñanza del Infante Incapacitado) Como fruto de dicho proyecto surgió un libro que funciona como guía para padres con hijos con deficiencia mental. Este proyecto da un giro notable a las nuevas tendencias en Educación Especial y además, le da a los padres la certeza de que está fundamentado en vivencias que apoyan las sugerencias de la autora (Benjamin, op.cit.).

En otro programa establecido en los Estados Unidos, en la Universidad del Estado de California, en Northridge, y denominado "Proyecto de Integración Escolar", se reunieron los grupos integrados cuando los niños regulares ya estaban inscritos y a los cuales se adhirieron los niños con impedimentos, e incluso un niño con síndrome de Down en cada clase. Los avances fueron evidentes. Además, "el nivel preescolar es un sitio indicado para comenzar la integración de los niños. Los niños pequeños pueden, y de hecho aceptan las diferencias, ya sea de raza, carencias o deficiencias, siempre y cuando sus maestros, padres y la comunidad, modele tales aceptaciones y elimine su temor a las diferencias" (Gorelick, 1982, pág.192).

En México, se originó una experiencia auspiciada por la Dirección General de Educación Especial, específicamente en Monterrey, con el denominado "Plan Nuevo León". Dicho plan ha estado trabajando con grupos integrados, ya desde 1974, y ha proporcionado asistencia a niños repetidores de primero y segundo año, en las áreas de lecto-escritura y cálculo. Con esta ayuda, al cabo de uno o máximo dos años, los niños se reintegran a la escolaridad regular. (Antinori y cols. op.cit.).

Para llevar a efecto el programa mencionado, se establecieron los grupos según los índices de fracaso escolar. Cada grupo estuvo a cargo de un maestro especialista. En un principio, según reportan los autores, se tenía formar una escuela dentro de otra, pero como resultado de esta experiencia, los alumnos lograron constituir un grupo más dentro de la institución educativa: los niños están integrados a las actividades de la escuela y experimentan la vida escolar en un sentido similar a sus compañeros. (Antinori y cols, op.cit.)

Por otra parte, los niños llevan la ventaja de haber aprendido en forma diferente y por medio de los juegos han logrado sentirse más seguros en sus relaciones con otros niños, con su maestro y con los adultos. (Antinori, op.cit.)

Un segundo estudio que citaremos en esta investigación,

fue realizado por la Lic. Sosa y Avila, en el cual analizó las actitudes de distintas poblaciones hacia las personas con deficiencia mental, con el fin de detectar en cual de ellas existía rechazo o aceptación y en qué ámbito se les aceptaba más. En su estudio consideró cuatro áreas: laboral, comunitaria, académica y familiar. Las actitudes que encontró con respecto a la integración de las personas con deficiencia mental, fueron significativas en todos los grupos que analizó. Su estudio la llevó a concluir que el interés de los profesionales por las personas con deficiencia mental están propiciando el cambio, ya que se ha venido demostrando a los escépticos que estas personas pueden aprender y desarrollar su potencial y aún más importante, que pueden vivir socialmente aceptados (con posibilidades de integración). Además, pudo comprobarse que las actitudes hacia dicho sector de la población y su integración, son más favorables que antes y aunque el cambio no es total, todavía se reconoce la ignorancia de algunas necesidades fundamentales. (Sosa y Avila, 1987).

Como ya se mencionó, esta investigación tuvo importante fundamento en el estudio de John McDonnell (op.cit.) "The Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Public Schools: An Analysis of Parents Perceptions of Potential Outcomes". En este estudio, McDonnell evaluó las actitudes de los padres con hijos con deficiencias severas que asistían a escuelas especiales, respecto a la colocación de sus hijos en programas integrados. Pidió a los padres que predijeran la probabilidad de que sus hijos fueran maltratados por sus compañeros "típicos", se aislaran dentro de la escuela y que perdieran servicios al ser ubicados dentro de un programa integrado.

Las respuestas de estos padres fueron comparadas con las de los padres con hijos con deficiencias severas que asistían a programas integrados. A estos padres se les pidió que reportaran la actual ocurrencia de los incidentes antes mencionados.

Los resultados indicaron diferencias significativas en las percepciones de ambos grupos, respecto a todas las variables. Por ejemplo: los padres de escuela especial predijeron que la colocación de sus hijos en escuelas regulares sería una experiencia negativa para sus hijos. Los padres de grupo integrado se mostraron decididamente en favor de la estancia de sus hijos dentro de una escuela regular.

De acuerdo con este estudio, a pesar de la respuesta positiva (en general) de los padres de grupo integrado, los datos también indicaron que la ubicación de estudiantes con

deficiencias severas en escuelas regulares no estaba libre de problemas, ya que una pequeña parte de los padres de grupo integrado reportaron incidentes de maltrato y aislamiento. Algo importante que hay que mencionar, es que en este estudio no se pudieron determinar las causas por las cuales se daban estos incidentes, aunque el autor propone posibles investigaciones posteriores y específicas para estos campos.

Otra de las limitaciones del estudio de Mc Donnell, consistió en que la muestra se vio limitada en su aplicación a las escuelas que conformaban los planteles de educación especial en el estado norteamericano de Utah, por lo cual los resultados no se podrían generalizar a otras zonas geográficas. Sin embargo, en dicho estado se cuenta con la población más representativa, ya que se atiende aproximadamente al 85% de todos los estudiantes con deficiencias severas. Además, resulta fundamental citar que la mayoría de los padres de este estado (Utah) cuentan con la opción de elegir el programa educativo para su hijo. Consecuentemente, los reportes de padres que seleccionaron programas integrados para sus hijos, podrían ser más positivos que los esperados de un grupo de padres similares para los que la integración no hubiera constituido una opción más. De igual manera, los reportes de padres que seleccionaron escuelas especiales para sus hijos, podrían ser potencialmente más negativos que los de un grupo comparable de padres para los que un programa integrado no fue una alternativa.

De lo anterior se puede concluir que los resultados arrojados por el estudio de McDonnell determinaron una actitud más positiva de los padres de grupo integrado, hacia la educación de sus hijos en una escuela regular, así como un mayor apoyo de dichos padres hacia los programas integrados.

B. MODELO: "EDUCACION PARA LA VIDA", DE LA DRA. JULIETA ZACARIAS.

A lo largo de veinte años de trabajo constante con personas con deficiencia mental y sus familias, y a partir de la evaluación de los programas de Educación Especial dedicados a niños con tales insuficiencias e integrados a escuelas regulares, se empezaron a dar los primeros pasos para el establecimiento de un programa para adultos que se ha venido gestando respecto a la educación y rehabilitación de dicho grupo de personas. Además, se ha manifestado la necesidad de integrar a su comunidad a las personas con deficiencia mental, de una forma total. Sin embargo, también

se ha verificado que esta alternativa debe ir acompañada necesariamente, de un entrenamiento que les permita adaptarse funcionalmente a la comunidad a la que pertenecen.

Zacarias (op.cit.) considera todo un proceso, continuo y constante, al cual denomina "Educación para la Vida". Según su apreciación, resulta fundamental iniciarlo desde antes de que el niño ingrese a la escuela regular. Algunos profesionales comparten esta opinión y han comenzado el trabajo con niños más pequeños para incorporarlos posteriormente al grupo autocontenido, obteniendo muy buenos resultados. Para comprender el proceso, se ha de tener presente que los primeros años de vida de un niño son fundamentales en su crecimiento posterior, y lo serán más aún cuando éste tenga limitaciones y requiera de un entrenamiento especial en etapas tempranas.

Actualmente el sistema cuenta con la cooperación de algunas escuelas regulares que han accedido a integrar algunos grupos de preescolares en sus programas de educación, no solo con grupos autocontenidos, sino directamente en el salón de clases, con los otros niños. De esta manera, los niños con impedimentos ingresarán posteriormente a los grupos integrados de nivel elemental y continuarán su educación en el nivel intermedio y avanzado, de tal forma que conforme se superen, obtengan entrenamiento vocacional e incluso la colocación en un empleo competitivo, en el centro de servicio conocido como "Centro de Adiestramiento para Adultos".

Como complemento, se han comenzado a experimentar estaciones de trabajo en la industria, para incrementar el entrenamiento vocacional.

Especificando, el programa se lleva a efecto en algunas escuelas del Distrito Federal, ubicadas al sur y al norte de la ciudad. Su programa se basa en un sistema de servicios educativos para niños y adolescentes y de entrenamiento personal y social para jóvenes adultos.

En los grupos, denominados "autocontenidos", cada niño o adolescente sigue un programa individualizado en materias como: lectura, escritura, matemáticas, estudios sociales, pre-vocacionales, y actividades de vida diaria. Por su parte, la escuela les brinda educación física, musical, uso de laboratorios, participación en recreos, ceremonias de premiación, actividades sociales y culturales. Una vez a la semana, se programan visitas a diversos puntos de la comunidad (visitas a fábricas, tiendas, museos, parques, etc.) y se transportan en medios como el metro, camiones o colectivos.

Los estudiantes se agrupan por su edad (primaria o secundaria) y diariamente reciben adiestramiento en el trabajo y una vez a la semana reciben orientación psicológica individual y/o grupal. Sus padres asisten una vez a la semana a una junta de grupo.

La capacidad es de 12 estudiantes en la primaria y de 12 estudiantes en la secundaria de cada escuela.

El procedimiento de referencia incluye: un resumen social, evaluación psicológica reciente, reporte de la escuela anterior, historia médica y examen físico. En caso de que la evaluación arroje como resultado que el programa será benéfico para el estudiante, este y su familia tendrán una entrevista y una visita a la escuela.

"Para lograr la integración efectiva de los niños y jóvenes con la población de la escuela regular, se involucra a los directivos, personal administrativo, académico y de servicio de la escuela, proporcionándoles información y conocimiento del trabajo que se realiza con los alumnos con deficiencia mental y que estas personas participen integrando al grupo autocontenido como uno más dentro de la escuela. Además, la escuela provee entrenamiento para los alumnos regulares, para familiarizarlos con los programas de sus compañeros menos favorecidos intelectualmente, con miras a que los acepten con mayor facilidad dentro de medio escolar".

La filosofía del programa educativo implica como responsabilidad primordial el facilitar que cada estudiante pueda alcanzar su independencia al máximo dentro de los límites de sus habilidades personales y se complementa a través del entrenamiento en las áreas siguientes: académicas básicas, destrezas para la vida y pre-vocacionales, desarrollo sensorio-motor y de lenguaje, ajuste socio-personal. El programa aspira a guiarse por el principio de normalización sin grados e individualizado y por el grado de desarrollo del estudiante.

Finalmente, es importante mencionar que se hace especial énfasis en que los estudiantes actúen con iniciativa, ya que es muy común encontrar casos en que la sobreprotección paterna los convierte en seres de acciones automáticas que solo ejecutan bajo órdenes.

Aún cuando este tipo de programa educativo ha demostrado ser de utilidad para las personas con deficiencia mental, de acuerdo a los comentarios de autoridades y padres de algunas escuelas que se visitaron al realizar esta investigación, debido al escaso apoyo prestado hasta el momento a dichos programas, el acceso a los mismos es sumamente difícil y el

filtro es muy selectivo.

A pesar de los obstáculos, el programa sigue adelante y se busca ampliar sus servicios en la forma que resulte de mayor beneficio para la población interesada. Así, en 1979 vió su inicio un servicio de rehabilitación integral para jóvenes adultos con deficiencia mental de ambos sexos, el cual fue denominado: "Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), en el cual se establecieron cuatro áreas de actividad fundamentalmente, relacionadas con los objetivos fijados: - La primera consistió en atender las actividades de la vida diaria; - La segunda, las actividades recreativas y el uso del tiempo libre; - La tercera, la rehabilitación vocacional y ubicación en un empleo; y finalmente - La cuarta, orientación psicológica individual y grupal.

Se tenía capacidad para veinte estudiantes en diversos niveles del programa. Se eligió a jóvenes adultos hombres o mujeres sobre 18 años de edad, que funcionaran intelectualmente a un nivel adecuado para la vida independiente y el empleo competitivo. El procedimiento de referencia fue a través de los alumnos que salían de los grupos integrados mencionados anteriormente, y otros que acudían referidos por amigos o profesionales, aunque cubriendo los requisitos mencionados para los grupos autocontenidos.

Los profesionales han enfatizado la importancia de una preparación para el trabajo, desde que la persona con deficiencia mental es aún niño, ya que se ha visto que es imprescindible que se vaya haciendo consciente de su yo y de sus potencialidades, que ocupe sus manos desde pequeño y que aprenda a compartir sus responsabilidades con los demás.

Se ha observado que una autoridad flexible que facilita la toma de decisiones de los estudiantes, que les permita alternativas de elección, resulta de mayor beneficio para los años futuros.

A la fecha, los resultados más importantes del programa aplicado bajo la conducción esencial de la Dra. Zacarías y su equipo de colaboradores, se pueden resumir en:

- El funcionamiento, desde 1987, de departamentos de vida independiente en los que viven jóvenes adultos entrenados.

- Dichos jóvenes tienen un empleo competitivo en la comunidad, de cuyos ingresos cubren parcialmente su manutención, y el resto de sus ingresos lo emplean en la

satisfacción de otras necesidades básicas y recreativas.

- Además, se encuentran en funcionamiento, desde hace un año, dos departamentos de vida semi-independiente, uno de hombres y otro de mujeres. Participan cuatro mujeres en uno de ellos y dos hombres en el otro. El departamento de mujeres está en proceso de pasar a vida independiente.

- Es importante mencionar que del total de alumnos que se encuentran en entrenamiento, en el nivel de adultos ya preparados para el empleo competitivo, las dos terceras partes se encuentran laborando y el resto ha hecho solicitudes para ingresar a diferentes organizaciones.

- Del entrenamiento en el programa de adultos, la mayoría de la población maneja rutas dentro de la ciudad, empleando con eficacia el servicio de transporte colectivo (metro, colectivos y camiones).

- Los alumnos saben preparar una comida completa, adquirir los ingredientes en el supermercado, administrar su dinero y emplear dinero de emergencia.

- Otros alumnos participan en el taller simulado de entrenamiento para el empleo en el desarrollo de hábitos apropiados para el trabajo.

- Todos los alumnos participan en el taller de educación sexual manejando la información básica y entrenándose en aquellas actitudes que favorecen su autocuidado. Asimismo participan en pláticas grupales e individuales que les favorece un mejor ajuste personal.

- En los grupos integrados de adolescentes, todos los alumnos emplean eficazmente los servicios que la comunidad escolar les ofrece, como cafetería, gimnasio, pago de colegiaturas, entre otras. Algunos alumnos asisten a clases integradas de pintura, mecanografía, educación física, computación, tejido y cocina.

- Participan en salidas de entrenamiento a la comunidad, para manejo de transporte público y cuidado personal.

- Asisten a actividades recreativas y sociales organizadas por la escuela.

- Desarrollan repertorios de aprendizaje académico prácticos, en función de sus intereses y capacidades, pero todos ellos enfocados a la solución de problemas de la vida

- En sesiones de grupo e individuales, manifiestan sus puntos de vista sobre su etapa de desarrollo y sobre los conflictos que sus características como adolescentes les genera.

- Forman equipos de apoyo a través de monitores de los más altos hacia sus compañeros con más limitaciones.

- En el nivel de alumnos integrados a 1^a primaria, la integración se facilita en forma considerable, principalmente en los aspectos sociales y recreativos.

- Los alumnos reciben tratamiento especializado para abordar sus problemas de aprendizaje, lenguaje y psicomotricidad.

- En el programa dirigido a los padres, se observa un ambiente de colaboración entre todos los participantes. Los padres se actualizan e informan sobre los diferentes aspectos concernientes a su hijo con deficiencia mental, desde la etiología del problema hasta los diferentes tratamientos y sobre todo el manejo emocional y familiar de todos los miembros.

- Los padres se identifican con la filosofía del programa y proponen acciones extra-programa donde facilitan la normalización e integración de sus hijos.

- En los casos necesarios, los padres reciben orientación individual a fin de facilitar su tránsito por el proceso emocional que implica tener un hijo con deficiencia mental, participando en pláticas de inducción, pláticas con otros padres que comparten sus circunstancias, entre otras.

- El equipo de profesionales se comunican continuamente los logros, avances y dificultades de cada uno de los alumnos del programa y se reúnen semanalmente para discutir y profundizar en las necesidades del programa.

- Los profesionales se encuentran en constante actualización de conocimientos y habilidades en torno al área.

- En cuanto a los aspectos operativos, se llevan a cabo evaluaciones diagnósticas, evaluativas y sumarias de cada alumno.

- Para apoyar a los alumnos, se participa multidisciplinariamente con otros profesionistas como son neurólogos, terapeutas de lenguaje, terapeutas físicos, pediatras, entre otros.

Como complemento, se hacen campañas de sensibilización a la comunidad incluyendo a los posibles empleadores de las personas con deficiencia mental.

El desarrollo de grupos integrados no es labor de una persona o su equipo de colaboradores, en cambio, requiere de la participación de toda la comunidad, llámese educativa, estudiantil, o de servicios, y esto a su vez involucra la aceptación de las personas con deficiencia mental, como personas capaces y potenciales.

Los grupos integrados han logrado alcances importantes en el desenvolvimiento de las personas con deficiencia mental, pero debido a los obstáculos que aun subsisten, se han visto limitados en algunos aspectos y favorecidos en otros, lo que indica que han de salvarse todavía muchos impedimentos para conseguir los objetivos planteados.

C. DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.

Para Dybward (op. cit.), los adelantos filosóficos y en general del conocimiento, han interactuado en el campo de la deficiencia mental. Lo primero que se puede mencionar es el reconocimiento de la dignidad de cada persona humana y el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas en 1948.

A pesar de estas acciones determinantes, fue hasta fines de los años sesentas que finalmente coincidieron varias opiniones y movimientos a favor de los derechos humanos, con el propósito de detener la segregación hacia las personas con deficiencia mental (Goerlick, op. cit.).

Hablando ya en el campo de la educación especial, fue hasta 1967, con la reunión efectuada en Estocolmo, que se elaboró un documento que serviría de base para lo que se constituiría más tarde como la "Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Deficientes Mentales (Dybward, op.cit.). "Una persona con deficiencia posee intactos todos sus derechos y, por ende, tiene derecho a recibir asistencia y educación que faciliten su desarrollo e integración social" (Perera, op.cit.pag.357).

No obstante tantos intentos por reinstaurar el lugar que

les corresponde a las personas con deficiencia mental, aún hoy en día es común encontrarse con situaciones realmente hostiles y que dificultan el desenvolvimiento de este sector.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), reconoce el derecho de las personas con deficiencia mental a trabajar y lograr una realización personal, aunque para efectuarlo necesita entrenamiento y educación que lo capaciten para su desempeño competitivo en el medio laboral (Román Laca, 1982).

A continuación y para tener una visión global de los planteamientos de la ONU, se enumeran los principios generales que menciona Zacarías (op.cit):

1. "El deficiente mental debe gozar hasta el último grado de viabilidad de los mismos derechos que los demás seres humanos.
2. El deficiente mental tiene derecho a la atención médica y al tratamiento físico que requiera, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y sus aptitudes.
3. El deficiente mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso, tiene derecho en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un trabajo productivo o alguna ocupación útil.
4. De ser posible, el deficiente mental debe residir con su familia o en un lugar que reemplace el propio y participar en las diferentes formas de vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia, en caso de que sea necesario entrenarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida de tales instituciones deben semejarse en la medida de lo posible a las de la vida normal.
5. El deficiente mental debe contar con la atención de un tutor calificado cuando ésto resulte indispensable para la protección de su persona y sus bienes.
6. El deficiente mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato denigrante, en caso de que sea objeto de una acción judicial, debe ser sometido a un proceso justo en el que se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendida en base a sus facultades mentales.
7. Si algunos deficientes mentales no son capaces, debido a

la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, y si se hace necesario limitar e incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee para los fines de este, deberán entrañar salvaguardas jurídicos que protejan al deficiente mental contra toda forma de abuso. Dicho procedimiento deberá basarse en una evaluación de su capacidad social, por expertos calificados; asimismo, quedará sujeto a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de aplicación de autoridades superiores.

B. Y ante todo, el deficiente mental tiene derecho al respeto."

Resulta fundamental tener presente y analizar cuidadosamente cada uno de los derechos citados con anterioridad, ya que uno de los mayores problemas a los que se suelen enfrentar las personas con deficiencia mental, es la subestimación de sus capacidades reales, porque se han tendido a interpretar como sinónimos: deficiencia mental y deficiencia vocacional. Hasta ahora se ha tenido la creencia de que para desarrollar cualquier actividad, se necesita de lo llamado "inteligencia", además de que el círculo de expectativas creado respecto a las potencialidades del deficiente mental, ha conducido a la simple frase: "no lo pueden hacer".

Sin embargo, muchas personas que llevan la etiqueta de retrasados mentales pueden, como adultos, llevar una vida independiente y productiva, mientras que muchas otras "normales" son incapaces incluso de mantenerse en algún trabajo o empleo.

La integración social deberá incluir la incorporación a un trabajo. Así, la integración a su vez sería entendida como una forma de inclusión a la sociedad, en ámbitos como la familia, el trabajo, las relaciones sociales.

Sin duda, hay ciertas destrezas que son necesarias para tener éxito y vivir independientemente en la comunidad, como es el autocuidado. Para ello, el ambiente de entrenamiento debe considerarse para que sea lo más semejante posible al ambiente natural donde se han de ejecutar estas habilidades. Por ende, parte del currículum del programa de entrenamiento ha de consistir en - Objetivos conductuales (destrezas de la vida diaria), - Estrategias (a ser enseñadas en un ambiente normalizado), - Criterio de dominio en dos niveles: adquisición de la destreza y autoiniciación. (Zacarias, op.cit.).

Como complemento, Román Laca (op.cit.pág.325), menciona

algunos elementos que se han de considerar como parte de una preparación para la vida adulta de las personas con deficiencia mental: 1. maduración personal, 2. preparación para el trabajo y 3. competencia social. Para poder participar de la competencia social, intervienen dos factores del individuo propiamente: El primero, lo constituyen los factores personales (como lo son la deficiencia misma del sujeto y su personalidad especial); el segundo, lo constituyen los factores ambientales (como son la falta de experimentación directa debido en gran parte a la sobreprotección familiar), ya que las madres tienden a realizar absolutamente todo al niño, justificando que su condición no se los permite, con lo que lo hacen aún más deficiente.

La urgencia de realizar un esfuerzo masivo para solucionar las necesidades vocacionales y sociales de las personas con deficiencia mental en la comunidad, es el resultado de muchas fuerzas. Sin embargo, no existen estudios formales actualmente, que proporcionen datos precisos que manifiesten la magnitud real del problema. Por ejemplo, existe un número creciente de jóvenes que han recibido educación especial ya sea en grupos integrados o en instituciones aisladas de la comunidad, y que terminan la escuela a los dieciocho años, sin oportunidades de trabajo para lograr una vida social normal, convirtiéndose algunos de ellos en delincuentes. (Zacarías, op.cit.).

"La evolución del pensamiento social proclama cada día en forma más apremiante, la urgencia de una efectiva solidaridad con los que tienen disminuidas sus capacidades y demanda una acción cada vez más integral para la recuperación personal y social de los minusválidos, en la diversidad de aspectos humanos, sociales, laborales y económicos, para lograr la máxima integración posible de ellos a una actividad que a la vez armonice los aspectos personales y sociales del problema. (Perera, op.cit.pág.356).

D. COMENTARIOS FINALES.

A lo largo de esta revisión teórica se han comentado diversos puntos de vista cuyos contrastes permitan una aproximación al entendimiento de la situación, necesidades y tentativas de solución, dirigidos a las personas con deficiencia mental.

Como último apartado se mencionarán algunos comentarios y recomendaciones emanados de autores que han estado en contacto y han vivido como chicos especiales.

Entre las conclusiones surgidas del Primer Congreso sobre Deficiencia Mental, (op.cit.) cabe mencionar: - Primero, que la deficiencia mental no es una limitación absoluta en el proceso de desarrollo. Para evaluar y diagnosticar hay que tener presentes la maduración, el aprendizaje y la socialización como factores dinámicos. - El desarrollo cognoscitivo de las personas con deficiencia mental mantiene un patrón similar al de las personas "normales". - La evaluación y diagnóstico ha de basarse en definiciones socio-culturales. - Los países altamente desarrollados aunque de poca población han logrado poner en práctica modelos efectivos de integración. - Los grupos integrados de Monterrey han reportado resultados alentadores para nuestro país, y han servido de modelos para otras instituciones educativas mexicanas. - Para lograr los objetivos de la integración, primeramente habrá que cambiar ideologías como la de que sólo los maestros especiales son capaces de interactuar con las personas con deficiencia mental. - Hay que desplazar el foco de atención hacia la familia y la sociedad como agentes educativos esenciales.

Por otra parte, de las situaciones y actitudes hacia las personas con deficiencia mental, Zacarías (op.cit.) indica: - Primeramente, un desconocimiento con aquellas personas en el poder, que han trabajado programas en la comunidad para el educable-entrenable, evidentemente sin informar a aquellos en la comunidad para quienes las personas con deficiencia mental son desconocidos o prácticamente invisibles. - Segundo, una falta generalizada de conocimientos y confusión sobre las capacidades y potencialidades de los niños impedidos con menos severidad. - Finalmente, un continuo sentimiento de miedo y temor por una parte sustancial de la comunidad."

El modelo de "Educación para la Vida" propuesto por Zacarías (op.cit.), ha sido un esfuerzo conjunto entre la escuela, la familia, y la comunidad que participa del

programa, facilita el desarrollo potencial de cada niño, joven y adulto con deficiencia mental, en su intento por llegar a ser un ser total tanto en lo personal, como en lo social y económico, para su integración a la comunidad con todos sus derechos y responsabilidades.

Como ya se mencionó, de acuerdo con las concepciones más modernas, la unión que se plantea con el término de integración, involucra la incorporación de todos los recursos y servicios de ambas escuelas -regulares y especiales- en un sistema único de enseñanza: el regular. La justificación para la unión se puede fundamentar básicamente en tres puntos: El primero es que no existen dos tipos diferentes de estudiantes. En cambio, se ha de considerar a cada estudiante como un individuo único, con sus particulares características. Por ello no se justifica el funcionamiento de dos tipos diferentes de modelos educativos. El segundo punto se basa en lo poco práctico del mantenimiento de dos sistemas educativos: las tendencias educacionales de alguna manera han buscado adaptarse a las necesidades de los estudiantes y no el estudiante a las necesidades del programa. Por lo tanto, un programa que buscara la integración ofrecería un sistema especial que comprendiera las oportunidades de cada uno de los estudiantes y su desempeño fuera de la institución educativa, ya que resulta evidente que de acuerdo a las concepciones tradicionales aún vigentes, no es posible contemplar en la realidad un mundo especial y uno regular. Finalmente, se continúa manifestando la actitud injusta hacia las personas clasificadas como incapacitadas y aunque resultara sumamente difícil cambiar tal ideología aún con el tiempo, sería muy oportuno recordar el derecho a la dignidad de cada estudiante (Stainbach y cols. 1989).

Así, el sistema unificado, tal como se propone con las tendencias actuales, pretende: - Continuidad entre las características de los estudiantes, - Formular estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes, - Promover la cooperación de las autoridades competentes, a fin de integrar recursos y experiencias y - Transformar (ambiciosamente) la actitud mental de caridad, por una práctica normal regular. (Stainbach y cols. op.cit).

La tendencia a la normalización se perfila como una realidad al alcance de más mexicanos en un futuro próximo. Las oportunidades de triunfo y de fracaso aún son evidentes, debido al escaso apoyo general de las personas responsables de su difusión y ejecución. Con esto no se pretende eliminar la concepción vigente de educación especial, que ha demostrado su funcionalidad y beneficios para un importante número de personas con impedimentos; sin embargo, las

oportunidades que se abrirían también merecen consideración.

Según los datos reportados por el investigador McDonnell y fuentes de sus colaboradores cercanos, los resultados de la actuación de programas integrados han tenido éxito y los padres así lo han reconocido, además de mostrar abierto apoyo al fomento de tales programas.

A pesar de la evidencia (que continúa siendo escasa, como para justificar el beneficio de la integración en México), con la presente investigación se pretende dar uno de los primeros pasos para considerar la opinión y la percepción de los padres que tienen al menos un hijo con deficiencia mental, respecto a los sistemas educativos actuales, ya que en nuestro país la opción de decidir el plantel al que han de acudir sus hijos, depende generalmente de ellos y por lo tanto debería enfocarse a a ellos la difusión de tales sistemas educativos, contemplando sus beneficios y restricciones para dar un parámetro real de evaluación que pueda ser útil en la toma de decisiones de los padres y que además sientan el apoyo profesional del grupo de expertos que rodearan a su hijo durante varios años, para su mejor educación y adaptación al medio en que se desenvuelva.

CAPITULO V. INVESTIGACION DE CAMPO.

ESPECIFICACION DEL PROBLEMA.

Al contemplar el panorama educativo dirigido a la población con deficiencia mental, resulta evidente la prevalencia de escuelas especiales y la preferencia por este tipo de programas, de muchos padres de niños con deficiencia mental (Ingalls, 1982).

El creciente interés por los grupos integrados a escuelas regulares ha de afrontar todavía por algún tiempo, el desconocimiento de sus ventajas para una sociedad como la mexicana.

Solo algunos padres se muestran dispuestos a aceptar la disminución e incluso la pérdida de algunos servicios que prestan las Escuelas Especiales, a cambio de obtener una oportunidad para una mejor integración de sus hijos a la comunidad en que se desenvuelven.

Para afrontar exitosamente las concepciones erróneas de muchos padres respecto a los resultados en el rendimiento educativo y el desenvolvimiento social de sus hijos en un grupo integrado, será indispensable investigar en qué consisten sus dudas y temores, así como las áreas que ignoran de este tipo de programas.

Con esta fundamentación, el presente estudio pretendió comparar las percepciones de padres de hijos con deficiencia mental que asistían a una escuela especial, con las de los padres de hijos con deficiencia mental que asistían a una escuela integrada, respecto al rendimiento en el programa educativo y el desenvolvimiento social en una escuela integrada. Para ello:

1. Se determinaron las percepciones de los padres de escuela integrada, respecto a los resultados que sus hijos tenían hasta ese momento,

2. Se determinaron hasta qué punto diferían estas percepciones con respecto a las de los padres de escuela especial, en cuanto a los resultados de sus hijos hasta ese momento y su predicción en caso de que los mismos fueran colocados en un grupo integrado a escuela regular.

HIPOTESIS DE TRABAJO.

Los padres de escuela integrada tienen percepciones más favorables que los padres de escuela especial, respecto a los resultados de sus hijos en el programa educativo y el desenvolvimiento social, en una Escuela Integrada.

METODO.

SUJETOS.

La muestra final consistió en un total de 40 padres de familia, de ambos sexos. Todos compartieron la característica de tener por lo menos un hijo con deficiencia mental. De ellos, 20 fueron padres de escuela integrada y 20 fueron padres de escuela especial. Del primer grupo, el 60% (12 Ss) fueron madres y el 40% (8 Ss) fueron padres. A su vez, en la escuela especial, el 75% (15 Ss) fueron madres, el 20% (4 Ss) fueron padres y el 5% (1 S) omitió el dato.

En ambos grupos, los alumnos fueron identificados como personas con deficiencia mental leve y moderada, y la edad de los alumnos fue de 8 a 18 años.

Ambas escuelas (especial e integrada) fueron particulares, a las cuales asistían alumnos con nivel socio-económico medio y medio alto.

Se empleó un muestreo no probabilístico, intencional, por las características requeridas para la investigación.

Para la aplicación del instrumento, se recurrió a una escuela privada al norte de la ciudad, la cual ha venido apoyando el Programa Integrado dentro de su institución, desde hace ya varios años.

DEFINICION DE VARIABLES.

VD: Percepciones paternas acerca de los resultados de sus hijos en el programa educativo y el desenvolvimiento social en la escuela especial y/o en el Programa Integrado.

La variable se determinó por medio del instrumento y fue discreta, ya que asumió los valores: muy frecuentemente, frecuentemente, ocasionalmente, raramente y nunca ocurre, así como: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Por "muy frecuentemente" se entendió que el ítem ocurría dos o más veces al mes; por "frecuentemente", que ocurría una vez al mes; por "ocasionalmente", que ocurría una vez cada dos meses; por "raramente", uno o dos incidentes; y por "nunca ocurre", que se conocía que nunca había sucedido.

Los siguientes valores indicaron el grado de acuerdo en que estaban los padres respecto a los conceptos de los reactivos: por "totalmente de acuerdo" se entendió una franca similitud con el reactivo; por "de acuerdo", que se encontraba en cierta similitud con el concepto; por "indeciso", que no se encontraba en acuerdo ni en desacuerdo con el reactivo o bien que desconocía o dudaba de él; por "en desacuerdo", que se encontraba en cierta disconformidad con el concepto y por "totalmente en desacuerdo", que estaba en franca disconformidad con él.

VI: Tipo de escuela a la que asistían los hijos.

La variable fue discreta, ya que asumió los valores: Especial e Integrada.

La Escuela Especial es la institución educativa que atiende a las personas con deficiencia mental en edad escolar, con programas específicos a su población estudiantil.

La Escuela Integrada es la institución educativa que atiende simultáneamente a las personas con deficiencia mental y a personas no deficientes mentales. Todos ellos comparten las actividades recreativas, cívicas, deportivas y artísticas, aunque no así las académicas.

Las VARIABLES ATRIBUTIVAS que se consideraron en esta investigación, constituyeron los datos demográficos del instrumento, referentes a los padres: edad, sexo, estado civil, ocupación, nivel de escolaridad, número de hijos, lugar que ocupaba en la familia el hijo con deficiencia mental y conocimiento de las características de la otra opción educativa.

DISEÑO

La presente investigación se ocupó de estados conductuales, a través de un estudio de tipo descriptivo, ya que solo se efectuó una encuesta y no hubo tratamiento experimental alguno. Se empleó la Encuesta por muestreo, en la que se recopiló información de una fracción de la población, por medio de un cuestionario (Lininger, 1978).

DISEÑO DEL INSTRUMENTO.

Para diseñar el cuestionario se tomaron como base las categorías del estudio de McDonnell (1987), quien investigó cinco categorías: -Maltrato a los estudiantes con deficiencia mental por sus compañeros que no la poseen; -Aislamiento dentro de la escuela; -Pérdida de servicios; -Calidad del programa educativo que cursa actualmente, y -Apoyo de los padres para el desarrollo de programas integrados que ayuden a estudiantes con deficiencias severas.

Se elaboraron reactivos relacionados a las categorías anteriores, pero que se agruparon en cuatro categorías que se denominaron: "Interacción Social", "Agresiones de los Alumnos sin deficiencia mental hacia los que la poseen", "Área Académica" y "Satisfacción en el Programa Actual".

A continuación, se distribuyeron tarjetas con los reactivos y se solicitó a cinco jueces especialistas en el área de educación especial que procedieran a clasificarlos

por áreas, según su criterio. Los resultados fueron similares a las clasificaciones originales, aunque algunos de los jueces propusieron la inclusión del grupo de "Agresiones de los alumnos sin deficiencia mental hacia los que la poseen" en el grupo de "Interacción Social" y la inclusión del grupo de "Area Académica" en "Satisfacción en el Programa Actual".

Se procedió a realizar dichas integraciones, por lo que finalmente se consideraron:

- I) INTERACCION SOCIAL.
- IA) AGRESIONES DE LOS ALUMNOS SIN DEFICIENCIA MENTAL HACIA LOS QUE LA POSEEN.
- II) SATISFACCION EN EL PROGRAMA.
- IIA) AREA ACADEMICA.

También se modificó la redacción de algunos reactivos, con el objeto de precisarlos y a su vez simplificarlos, para hacerlos más comprensibles a los padres.

Se volvió a pedir la opinión de los jueces, hasta lograr la validación de todos los reactivos.

Al formato final se agregó el apartado de DATOS DEMOGRAFICOS, en el cual se preguntaron elementos relativos a los padres y a la ubicación del hijo con deficiencia mental, dentro de la familia.

Una vez concluido el instrumento, se procedió a aplicarlo a la muestra.

No hubo posibilidades de pilotear el instrumento debido a que no se podía exponer a la muestra a contaminación por comunicación.

Se elaboraron dos versiones del instrumento (una para padres de escuela integrada y otra para padres de escuela especial), con el objeto de ajustar las preguntas a las condiciones de cada grupo: A los padres de escuela integrada se les preguntó sobre sus percepciones respecto al rendimiento académico y el desenvolvimiento social de sus hijos con deficiencia mental, en el programa integrado. Por otra parte, para los padres de escuela especial se elaboró una segunda versión que incluyó los mismos reactivos que la primera versión del instrumento, pero además contenía preguntas sobre la percepción de los padres acerca del rendimiento escolar y el desenvolvimiento social si sus hijos con deficiencia mental, hipotéticamente fueran colocados en un Programa Integrado a escuela regular. Además se agregó una hoja explicativa con las características generales del

programa integrado para asegurarse de que los padres de escuela especial recibieran la mínima información acerca de la otra opción educativa y comprobar si había tenido o no contacto con ella. A los padres de escuela integrada no se les agregó ninguna hoja explicativa dado que según los datos proporcionados por las autoridades de la escuela, los alumnos provenían de escuelas especiales. (Ver Apéndices Ia y Ib).

Los grupos y subgrupos de reactivos mencionados, se distribuyeron a lo largo del instrumento. Su colocación se efectuó mediante un sorteo por lotería. Algunos fueron positivos y otros negativos, de acuerdo al criterio asignado para su calificación. Así, la puntuación más alta coincidía con la respuesta que favoreciera mayormente al Grupo Integrado. De esta forma, una calificación elevada en el reactivo indicaba una percepción favorable hacia los servicios y desempeño de sus hijos con deficiencia mental, en el Programa Integrado, y para el caso de los padres de escuela especial, respecto al desempeño de sus hijos y los servicios de su escuela, es decir, en reactivos donde meramente se trataba de analizar la satisfacción en el programa actual, la calificación era similar para las dos versiones del instrumento. (El código de respuestas para ambas versiones del instrumento, se encuentra en el apéndice II).

PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento, se distribuyeron los cuestionarios en sobre cerrado para hacerlos llegar a los respectivos domicilios de los padres de los alumnos con deficiencia mental.

Surgieron algunas complicaciones en la aplicación del instrumento a los padres de escuela especial, ya que los directivos de algunas instituciones de educación especial se rehusaron a cooperar en la investigación, lo que trajo consigo un retraso de tres semanas.

Finalmente, los directivos de una institución de educación especial ubicada al sur de la ciudad, que igualmente compartía las características deseadas, expresó su deseo de cooperar.

Una vez que los padres de ambas escuelas (especial e integrada) respondieron los instrumentos, los devolvieron a sus respectivas instituciones, quienes a su vez los regresaron a la investigadora, para realizar el tratamiento estadístico correspondiente.

Ya recopilados los instrumentos, se procedió a la codificación de datos, su análisis de frecuencias y se aplicó la prueba T (para indagar su nivel de significancia) y finalmente, se llevó a cabo la interpretación de los datos para obtener las conclusiones pertinentes.

RESULTADOS.

DATOS DEMOGRAFICOS.

Para iniciar una aproximación al análisis de datos, a continuación se observaran agrupados los datos demográficos solicitados a los padres, a fin de proporcionar una idea de las características de las muestras de padres (tanto de escuela integrada como de escuela especial), ya que además, no hubieron diferencias significativas entre las características de ambas muestras.

Como primer variable, se consideraron las edades de los padres en categorías (ver anexo II):

EDAD	PGI	PEE
26 - 30	-	10% (25s)
31 - 35	-	20% (45s)
36 - 40	5% (1 S)	35% (75s)
41 - 45	40% (85s)	10% (25s)
46 - 50	50% (105s)	15% (35s)
51 - 55	5% (1 S)	5% (1 S)
Omitió dato:	-	5% (1 S)

Variable: sexo del padre.

SEXO	PGI	PEE
femenino	60% (125s)	75% (155s)
masculino	40% (8 Ss)	20% (4 Ss)
Omitió dato:	-	5% (1 S)

Variable: Estado civil de los padres.

EDO.CIVIL	PGI	PEE
soltero	-	10% (2 Ss)
casado	95% (19Ss)	75% (15Ss)
separado	5% (1 S)	-
viudo	-	5% (1 S)
divorciado	-	5% (1 S)
Omitió dato:	-	5% (1 S)

Variable: Ocupación de los padres.

OCUPACION	PGI	PEE
profesio- nista	40% (8 Ss)	45% (9 Ss)
hogar	45% (9 Ss)	20% (4 Ss)
comercio	10% (2 Ss)	10% (2 Ss)
docencia	5% (1 S)	-
secretario	-	15% (3 Ss)
cocinero	-	5% (1 S)
Omitió dato:	-	5% (1 S)

Variable: Nivel de escolaridad.

ESCOLARIDAD	PGI	PEE
primaria	10%(2 Ss)	10%(2 Ss)
secundaria terminada	-	20%(4 Ss)
preparat.o técnica	30%(6 Ss)	20%(4 Ss)
licenciat.	30%(6 Ss)	40%(8 Ss)
maestría	20%(4 Ss)	5%(1 S)
diplomado	5%(1 S)	-
doctorado	-	-
Omitió dato:	5% (1 S)	5%(1 S)

Variable: Número de hijos.

No. HIJOS	PGI	PEE
1	5%(1 S)	20%(4 Ss)
2	35%(7 Ss)	35%(7 Ss)
3	10%(2 Ss)	15%(3 Ss)
4	50%(10Ss)	15%(3 Ss)
5	-	5%(1 S)
6	-	-
7	-	5%(1 S)
Omitió dato:	-	5%(1 S)

Variable: Lugar que ocupa en la familia el hijo con deficiencia mental.

LUGAR	PGI	PEE
1o.	35%(7 Ss)	55%(11Ss)
2o.	20%(4 Ss)	10%(2 Ss)
3o.	25%(5 Ss)	10%(2 Ss)
4o.	20%(4 Ss)	10%(2 Ss)
5o.	-	5%(1 S)
6o.	-	-
7o.	-	5%(1 S)

Para complementar los datos de los dos puntos anteriores, se analizó si tuvieron o no hijos después de haber tenido a su hijo con deficiencia mental:

HIJOS POSTER.	PGI	PEE
sí	60%(12Ss)	50%(10Ss)
no	40%(8 Ss)	45%(9 Ss)
Omitió dato:	-	5%(1 S)

Finalmente, se pregunto a los padres de escuela especial si conocían el Programa Integrado a escuela regular, y a los padres de escuela integrada si conocían las Escuelas Especiales:

CONOCE	PGI	PEE
sí	85%(17Ss)	45%(9 Ss)
no	10%(2 Ss)	45%(9 Ss)
Omitió dato:	5%(1 S)	10%(2 Ss)

Al analizar los datos resultantes de la Prueba T, se encontró que los niveles de significancia de las variables (menor o igual a .05) permitieron aceptar en algunos casos y en otros rechazar la Hipótesis de Trabajo que menciona la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los padres de escuela integrada y las de los padres de escuela especial, en el sentido de que los padres de escuela integrada tendrán percepciones más favorables que los padres de escuela especial, respecto a los resultados de sus hijos en el programa educativo y el desenvolvimiento social, tanto en su escuela, como en un programa integrado.

A continuación se mencionan los reactivos en que se observaron percepciones significativamente diferentes. Estos se referían a que:

Sus hijos recibieran servicios de terapia física en el grupo al que asistían.

T	Signif.	DF
-3.28	0.004	19

Por medio de las actividades que realizaban, el maestro se percatara de lo que a sus hijos les gustaba realizar.

T	Signif.	DF
-2.34	0.030	19

El maestro les informara sobre los progresos de sus hijos.

T	Signif.	DF
-2.77	0.01	19

Los alumnos regulares se avergonzaran de que a su escuela asistieran alumnos con deficiencia mental.

T	Signif.	DF
2.20	0.04	19

Los alumnos regulares miraran despectivamente a sus compañeros del grupo integrado.

T	Signif.	DF
3.02	0.007	19

Los alumnos o amigos sin deficiencia mental obligaran a sus hijos a realizar actividades peligrosas.

T	Signif.	DF
5.92	0.000	19

Sus hijos con deficiencia mental desarrollaran mejor sus capacidades generales al compartirlas con sus amigos o compañeros sin deficiencia.

T	Signif.	DF
2.73	0.013	19

Consideraran que sus hijos aprendieran más en una Escuela Especial.

T	Signif.	DF
7.44	0.000	19

Sus hijos avanzaran más en el Programa Integrado.

T	Signif.	DF
5.33	0.000	19

En la Escuela Especial, el alumno aprendiera mejor las habilidades y destrezas vocacionales.

T	Signif.	DF
5.18	0.000	19

Fueran más importantes las habilidades y destrezas sociales que impartía el Programa Integrado, que las habilidades y destrezas vocacionales que proporcionaba la Escuela Especial.

T	Signif.	DF
4.88	0.000	19

Fuera mejor la atención del maestro de Escuela Especial que del Grupo Integrado.

T	Signif.	DF
3.57	0.002	19

Hubiera más materiales instruccionales y/o terapéuticos en la Escuela Especial, que en el Programa Integrado.

T	Signif.	DF
3.27	0.004	19

El maestro de Escuela Especial estuviera mejor preparado que el de Grupo Integrado.

T	Signif.	DF
2.96	0.008	19

El Programa Integrado aportara elementos que le permitieran a sus hijos con deficiencia mental, llevar una vida más independiente.

T	Signif.	DF
6.75	0.000	19

La calidad de la enseñanza podía ser tan buena en una Escuela Especial, como en un Grupo Integrado.

T	Signif.	DF
-3.10	0.006	19

La sumatoria de los puntajes obtenidos en todos los reactivos positivos del instrumento.

T	Signif.	DF
-2.09	0.05	19

ANALISIS DE FRECUENCIAS.

Para comprender la tendencia en las percepciones de los padres, a continuación se analizaron los porcentajes de frecuencia de respuesta a los reactivos antes mencionados, que resultaron significativos, considerando el área a la que pertenecía cada reactivo y mencionando en los paréntesis el número correspondiente para cada uno de los reactivos tanto en el cuestionario para padres de grupo integrado, como de escuela especial, respectivamente :

En la primer área, "Interacción Social", no se encontraron respuestas que difirieran significativamente entre ambos grupos de padres (de escuela especial y de grupo integrado).

En el subgrupo "Agresiones de los alumnos sin deficiencia mental hacia los que la poseen", los reactivos cuyas respuestas resultaron significativamente diferentes entre ambos grupos de padres, fueron:

Primero, referente a si algunos alumnos se avergonzaban de que a su escuela asistieran alumnos con deficiencia mental (L primera seccion - I segunda seccion):

RESPUESTA	PGI	PEE
MF	-	30%(6 Ss)
F	-	15%(3 Ss)
D	15%(3 Ss)	25%(5 Ss)
R	15%(3 Ss)	10%(2 Ss)
NO	50%(10Ss)	15%(3 Ss)
No respondió	20%(4 Ss)	5%(1 S)

Respecto a si los alumnos de la escuela miraban despectivamente a sus compañeros del grupo integrado (I primera sección - K segunda sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
MF	-	30%(6 Ss)
F	5%(1 S)	15%(3 Ss)
O	20%(4 Ss)	10%(2 Ss)
R	25%(5 Ss)	25%(5 Ss)
ND	45%(9 Ss)	15%(3 Ss)
No respondió	5%(1 S)	5%(1 S)

Respecto a si los alumnos sin deficiencia habían incitado a sus hijos (con deficiencia) a realizar actividades peligrosas (O primera sección - L segunda sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
MF		35%(7 Ss)
F		15%(3 Ss)
O		10%(2 Ss)
R	15%(3 Ss)	20%(4 Ss)
ND	85%(17Ss)	20%(4 Ss)

En la segunda área de reactivos "Satisfacción en el programa actual", se encontraron respuestas significativamente diferentes en los reactivos siguientes:

Mediante las actividades que realizaban sus hijos con deficiencia mental, en la escuela, el maestro se percatara de lo que a éstos les gustaba realizar (N primera sección - L primera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
MF	-	-
F	10%(2 Ss)	-
O	-	-
R	40%(8 Ss)	15%(3 Ss)
ND	50%(10Ss)	85%(17Ss)

En lo que se refirió al informe del maestro sobre los progresos de sus hijos (P primera sección - M primera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
MF	10%(2 Ss)	-
F	5%(1 S)	-
D	5%(1 S)	5%(1 S)
R	30%(6 Ss)	15%(3 Ss)
NO	50%(10Ss)	80%(16Ss)

En cuanto a si sus hijos desarrollaban mejor sus capacidades generales al compartirlas con sus compañeros o amigos sin deficiencia mental (A segunda sección - A tercera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	5%(1 S)	25%(5 Ss)
A	10%(2 Ss)	5%(1 S)
I	15%(3 Ss)	35%(7 Ss)
D	20%(4 Ss)	20%(4 Ss)
TD	50%(10Ss)	10%(2 Ss)
No respondió	-	5%(1 S)

En lo referente a la consideración de que sus hijos aprendieran más en una escuela especial (D segunda sección - D tercera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	10%(2 Ss)	70%(14Ss)
A	5%(1 S)	15%(3 Ss)
I	20%(4 Ss)	15%(3 Ss)
D	40%(8 Ss)	-
TD	25%(5 Ss)	-

Respecto a si sus hijos avanzaban más en el programa integrado que en la escuela especial (E segunda sección - E tercera sección):

RESPUESTA	FGI	PEE
TA	5%(1 S)	45%(9 Ss)
A	5%(1 S)	15%(3 Ss)
I	5%(1 S)	25%(5 Ss)
D	15%(3 Ss)	10%(2 Ss)
TD	70%(14Ss)	5%(1 S)

En cuanto a la aportación del programa integrado, de elementos que les permitieran a sus hijos con deficiencia mental llevar una vida más independiente (I segunda sección - M tercera sección):

RESPUESTA	FGI	PEE
TA	-	20%(4 Ss)
A	-	20%(4 Ss)
I	-	35%(7 Ss)
D	35%(7 Ss)	15%(3 Ss)
TD	65%(13Es)	5%(1 S)
No respondió	-	5%(1 S)

Por último, en el subgrupo de "Área Académica", se encontraron respuestas significativamente diferentes en los reactivos:

En cuanto a la percepción de la frecuencia con que sus hijos recibían servicios de terapia física en el grupo al que asistían (K primera sección - J primera sección):

RESPUESTA	FGI	PEE
MF	70%(14Ss)	15%(3 Ss)
F	-	5%(1 S)
D	-	-
R	20%(4 Ss)	10%(2 Ss)
NO	10%(2 Ss)	65%(13Es)
No respondió	-	5%(1 S)

Referente a si en la escuela especial el alumno aprendía mejor las habilidades y destrezas vocacionales (F segunda sección - F tercera sección)

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	15%(3 Ss)	65%(13Ss)
A	15%(3 Ss)	25%(5 Ss)
I	35%(7 Ss)	5%(1 S)
D	30%(6 Ss)	-
TD	5%(1 S)	-
No respondió	-	5%(1 S)

En cuanto a si eran más importantes las habilidades sociales que daba el programa integrado que las habilidades y destrezas vocacionales que le proporcionaba a sus hijos la escuela especial (G segunda sección - G tercera sección)

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	-	35%(7 Ss)
A	15%(3 Ss)	35%(7 Ss)
I	5%(1 S)	10%(2 Ss)
D	55%(11Ss)	15%(3 Ss)
TD	25%(5 Ss)	5%(1 S)

En lo que se refirió a la superioridad de la atención del maestro de escuela especial sobre el de grupo integrado (H segunda sección - H tercera sección)

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	10%(2 Ss)	65%(13Ss)
A	15%(3 Ss)	15%(3 Ss)
I	30%(6 Ss)	20%(4 Ss)
D	5%(1 S)	-
TD	35%(7 Ss)	-
No respondió	5%(1 S)	-

Respecto a la existencia de más materiales instruccionales y/o terapéuticos en la escuela especial que en el grupo integrado (I segunda sección - I tercera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	5%(1 S)	65%(13Ss)
A	35%(7 Ss)	15%(3 Ss)
I	30%(6 Ss)	20%(4 Ss)
D	15%(3 Ss)	
TD	10%(2 Ss)	
No respondió	5%(1 S)	

Respecto a si el maestro de escuela especial estaba mejor preparado que el de grupo integrado (K segunda sección - I tercera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	5%(1 S)	55%(11Ss)
A	10%(2 Ss)	15%(3 Ss)
I	25%(5 Ss)	20%(4 Ss)
D	20%(4 Ss)	10%(2 Ss)
TD	30%(6 Ss)	-
No respondió	10%(2 Ss)	-

Respecto a si la enseñanza podía ser tan buena en una escuela especial como en un grupo integrado (M segunda sección - N tercera sección):

RESPUESTA	PGI	PEE
TA	40%(8 Ss)	20%(4 Ss)
A	40%(8 Ss)	15%(3 Ss)
I	5%(1 S)	15%(3 Ss)
D	10%(2 Ss)	20%(4 Ss)
TD	5%(1 S)	30%(6 Ss)

Finalmente, la sumatoria de los puntajes obtenidos de todos los reactivos positivos del instrumento reveló que, en términos generales, los padres de escuela integrada obtuvieron cifras más bajas, que fueron desde 48 hasta 62 puntos. Esto refleja que sus percepciones tendieron a ser más negativas que las de los padres de escuela especial, cuyos puntajes oscilaron entre los 54 y los 106, es decir, que se mostró una percepción más favorable de las situaciones expuestas en forma positiva en el instrumento.

ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Los datos demográficos solicitados a los padres sirvieron para dar una idea de la configuración real de las muestras.

Como primer paso y detallando el inciso referente a los datos demográficos, se trazó un continuo de edades, que aunque no arrojaron diferencias importantes, sí se pudo observar una diferencia de 8 años en las edades que resultaron moda. Además, el mínimo de edad en la primera muestra (de padres de escuela integrada) fue de 37 años, mientras que el de la segunda muestra (de padres de escuela especial) fue de 30. Ambos datos dieron una idea de la diferencia de edades en cuanto a que el segundo grupo de padres (de escuela especial) fueron más jóvenes en general.

El análisis efectuado por grupos de edades señaló una diferencia de 10 años en la moda de ambas muestras. Para los padres de escuela integrada fue de 46 a 50 años, con el 50% (10 Ss) incluido; en cambio, para los padres de escuela especial, la moda fue la sección de 36 a 40 años, con el 35% (7 Ss) incluidos. Estos datos confirmaron la idea del apartado anterior, en que se observó que las edades de la segunda muestra (padres de escuela especial) fueron menores aunque no significativamente.

En lo referente al sexo de los padres, se observó una marcada mayoría de madres que respondieron al instrumento, comparado con los pocos padres que lo hicieron. Esta apreciación se basó en que las diferencias de ambas muestras fueron notorias para los padres de escuela integrada, el 60% de madres en comparación al 40% de padres, y para los padres de escuela especial, el 75% de madres en comparación al 20% de padres (y el 5% que omitió el dato). Esto implicó que 2/3 y 3/4 respectivamente, fueron de sexo femenino.

Referente al estado civil de los padres, como se observó, en ambas muestras predominaron los matrimonios vigentes. Así, para los padres de escuela integrada, el 95% y para los padres de escuela especial el 75%, reportaron este dato.

Consecuentemente se pudo asumir que estas parejas reportaron seguir viviendo unidas, aunque no se investigó qué tan favorable seguía siendo su matrimonio.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Al analizar los casos referentes a la ocupación de los padres, se observó que en ambas muestras se reportaron como mayoría las labores de profesionistas, es decir, que se desempeñaban en tareas relacionadas con profesiones universitarias y solamente en la muestra de padres de escuela integrada se reportó con la misma frecuencia el desempeño en el hogar.

Como complemento a este punto, de los datos recabados respecto al nivel académico o educativo de ambas muestras de padres, se observó que la frecuencia más alta en ambos fue de licenciatura, con la diferencia de que los padres de escuela integrada reportaron con igual frecuencia el desempeño en el hogar, aunque el 25% de los padres de grupo integrado también reportaron tener estudios de posgrado.

Como consecuencia se dedujo que en ambos aspectos (ocupación y nivel de escolaridad) el grado o nivel educativo de las muestras fue alto.

Respecto al número de hijos, se observó que acorde con la moda de cada muestra, los padres de escuela integrada tuvieron 4 hijos, mientras que los padres de escuela especial 2. Esto indicó que la primera muestra tendió a tener el doble de hijos que la segunda muestra.

En cuanto al lugar que ocupaba en la familia el hijo con deficiencia mental, en ambas muestras de padres se reportó con mayor frecuencia que había sido el primero en la familia.

Como complemento de los dos apartados anteriores, se dedujo para cada uno de los casos de las muestras si habían tenido o no hijos posteriormente a haber tenido el hijo con deficiencia mental. Los resultados indicaron que el 60% de los padres de escuela integrada tuvieron por lo menos un hijo después, en cambio para el 50% de los padres de escuela especial, el reporte fue contrario.

Estas diferencias, aunque dieron una idea de la composición de las muestras, no fueron lo suficientemente amplias para ser consideradas significativas.

Como último aspecto de los datos demográficos, se preguntó a los padres si conocían la otra alternativa educativa. Los padres de escuela integrada reportaron en su mayoría (85%) haber conocido las escuelas de educación especial, mientras que los padres de escuela especial reportaron igualmente en un 45% afirmativa y negativamente, haber conocido el Programa Integrado a escuela regular.

Aunque las diferencias no fueron significativas (se

debieron al azar) sugieren un desconocimiento importante de la segunda muestra, respecto a la existencia y funcionamiento del grupo integrado a una escuela regular.

Como se observó, en el primer grupo es evidente el conocimiento de las instituciones de educación especial, en cambio, en el grupo de padres de escuela especial apenas la mitad conocía la opción del grupo integrado. Con estos datos, se pudo deducir que este hecho influyó notablemente en algunos de los resultados, ya que aunque no en todos los reactivos del instrumento se manifestó una percepción negativa de los padres de escuela especial hacia el programa integrado, sí hubieron diferencias en este sentido que fueron significativas.

Retomando la idea de agrupar los reactivos en cuatro áreas, a continuación, se analizaron los aspectos que resultaron significativos para cada una de dichas áreas.

Del primer grupo de reactivos reunidos bajo el rubro de "INTERACCION SOCIAL", no se encontraron diferencias significativas entre las percepciones de los dos grupos de padres (de escuela integrada y de escuela especial). Sin embargo, en el subgrupo de reactivos denominado "AGRESIONES DE LOS ALUMNOS SIN DEFICIENCIA MENTAL HACIA LOS QUE LA POSEEN", tres reactivos detectaron diferencias significativas entre ambos grupos de padres.

El primero fue en cuanto a que algunos alumnos se avegonzaran de que a su escuela asistieran alumnos con deficiencia mental. Aquí, la percepción de los padres de escuela integrada fue de no ocurrencia (65%), mientras que para los padres de escuela especial fue frecuente (45%) para la mitad de la muestra.

El segundo reactivo se refirió a la percepción de que los alumnos miraran despectivamente a sus compañeros del grupo integrado. Los padres de escuela integrada reportaron no ocurrencia de este hecho (70%), mientras que para los padres de escuela especial esto se daba con frecuencia y no ocurría (45% y 40%) para las mitades de la muestra.

El último reactivo de este grupo que detectó diferencias significativas, se refirió a que los alumnos sin deficiencia incitaran a sus compañeros con deficiencia a realizar actividades peligrosas. En este punto, los padres de escuela integrada reportaron en su totalidad la no ocurrencia del hecho, mientras que la percepción de los padres de escuela especial fue de frecuencia y no ocurrencia (50% y 40%, respectivamente para la muestra).

Del segundo grupo de reactivos, reunidos bajo el título de "SATISFACCION EN EL PROGRAMA ACTUAL", seis reactivos detectaron diferencias significativas en las percepciones de ambas muestras de padres:

El primer reactivo de este tipo midió si las actividades realizadas en la escuela permitían que el maestro se percatara de lo que a sus hijos les gustaba realizar. Así, aunque ambos grupos percibieron en su mayoría que esto no ocurría, el mayor porcentaje de respuestas se dió entre los padres de escuela especial (90% y 100% respectivamente).

El segundo reactivo de este grupo midió las posibilidades de información del maestro a los padres, sobre los progresos de sus hijos. En este punto, como en el reactivo anterior, ambos grupos de padres percibieron la no ocurrencia de la situación, aunque el mayor porcentaje de respuestas se dió entre los padres de escuela especial (80% y 95% respectivamente).

El tercer reactivo midió la percepción de las posibilidades de un mejor desarrollo de las capacidades generales de los alumnos con deficiencia, al compartir actividades con sus amigos y/o compañeros sin deficiencia. En este punto los padres de escuela integral se manifestaron en desacuerdo en un 70%, mientras que los padres de escuela especial no reportaron decisión.

El siguiente reactivo de este grupo midió la percepción paterna sobre un mejor aprendizaje de sus hijos en la escuela especial. A esto, los padres de escuela integrada respondieron, en desacuerdo (65%), mientras que los padres de escuela especial estuvieron de acuerdo (85%).

El quinto reactivo se refirió a la percepción de la posibilidad de un mayor avance de sus hijos con deficiencia mental, en el programa integrado, que en la escuela especial. A este respecto, los padres de escuela integrada se manifestaron en desacuerdo (85%), mientras que los padres de escuela especial estuvieron de acuerdo (en un 60%).

Finalmente, el sexto reactivo de este grupo se refirió a la percepción de la aportación de elementos en el Programa Integrado, que les permitiera a sus hijos con deficiencia mental llevar una vida más independiente. En este punto, la totalidad de los padres de escuela integrada se manifestaron en desacuerdo, mientras que los padres de escuela especial reportaron indecisión y acuerdo (35% y 40%).

En el subgrupo denominado "AFEA ACADEMICA", siete reactivos detectaron diferencias significativas entre las percepciones de los padres de ambas escuelas.

El primer reactivo se refirió a la percepción de la frecuencia con que sus hijos con deficiencia mental recibían servicios de terapia física en el grupo al que asistían. Los padres de escuela integrada reportaron ésto como frecuente (70%), mientras que para los padres de escuela especial ésto no ocurría (75%).

El segundo reactivo se refirió a la percepción de un mejor aprendizaje de las habilidades y destrezas vocacionales de sus hijos con deficiencia mental, en la escuela especial. A ésto, los padres de escuela integrada no manifestaron decisión, mientras que los padres de escuela especial estuvieron totalmente de acuerdo en un 90%.

El tercer reactivo del subgrupo midió la percepción de una mayor importancia de las habilidades sociales que proporcionaba el Programa Integrado sobre las habilidades y destrezas vocacionales que les daba la Escuela Especial. En este punto, los padres de escuela integrada se manifestaron en desacuerdo (80%), mientras que los padres de escuela especial se mostraron de acuerdo (70%).

El cuarto reactivo se refirió a la percepción de una mejor atención del maestro de escuela especial, que de escuela integrada. Los padres de escuela integrada, no mostraron franca decisión, mientras que la mayoría de los padres de escuela especial estuvieron de acuerdo en un 80%.

El quinto reactivo de este subgrupo midió la percepción de una mayor existencia de materiales instruccionales y/o terapéuticos en la Escuela Especial, que en el Grupo Integrado. Aquí, los padres de escuela integrada no mostraron decisión, mientras que los padres de escuela especial estuvieron de acuerdo en un 80%.

El siguiente reactivo del subgrupo se refirió a la percepción de una mejor preparación del maestro de escuela especial, que de grupo integrado. Los padres de escuela integrada se manifestaron, en desacuerdo e indecisión por igual, mientras que los padres de escuela especial estuvieron totalmente de acuerdo en un 70%.

Finalmente, el séptimo reactivo se refirió a la percepción de una igualdad en la calidad de la enseñanza en ambos tipos de escuela (integrada y especial). En este punto, los padres de escuela integrada se manifestaron de acuerdo

(80%), mientras que los padres de escuela especial estuvieron en desacuerdo e indecisión por igual.

En resumen, los resultados obtenidos en el área en el subgrupo denominado "AGRESIONES DE LOS ALUMNOS SIN DEFICIENCIA MENTAL HACIA LOS QUE LA POSEEN", mostró que, los padres de escuela integrada perciben un ambiente satisfactorio en la convivencia de sus hijos con sus compañeros sin deficiencia mental; ésto es, no reportaron la ocurrencia de agresiones de éstos hacia sus hijos con deficiencia mental.

Por otra parte, la mitad de los padres de escuela especial percibieron un ambiente hostil para sus hijos con deficiencia mental, en caso de que fueran colocados éstos, en un grupo integrado a una escuela regular. Ésto es, pronostican agresiones de los compañeros sin deficiencia hacia sus hijos con deficiencia mental. La otra mitad, mostró indecisión y un posible ambiente agradable.

En lo que se refiere a la "SATISFACCION EN EL PROGRAMA ACTUAL", ésto es, la conformidad de los padres por los servicios del programa al que asisten sus hijos, tanto los padres de escuela integrada como de escuela especial percibieron bajas en los informes del maestro sobre los progresos de sus hijos y en que por medio de las actividades realizadas, el maestro se percatara de las preferencias de sus hijos.

En contraste, los padres de escuela integrada no estuvieron de acuerdo en que sus hijos aprendieran mejor en una escuela especial, percepción que sí tuvieron los padres de escuela especial.

Finalmente, los padres de escuela integrada se manifestaron en desacuerdo en puntos referentes a que sus hijos desarrollaran mejor sus capacidades generales al compartirlas con sus amigos y/o compañeros sin deficiencia mental; que sus hijos con deficiencia logran un mayor avance en el programa integrado y que el programa integrado proporcionara a sus hijos con deficiencia la posibilidad de llevar una vida más independiente. Cabe mencionar que a estos puntos, los padres de escuela especial respondieron con indecisión o acuerdo.

En aspectos referentes al "AREA ACADEMICA", ésto es, al

rendimiento y servicios académicos: los padres de escuela integrada reportaron como frecuentes los servicios de terapia física, aspecto que no ocurrió en los padres de escuela especial. Esto mismo sucedió en lo referente a la estimación de la igualdad en la calidad de los servicios de ambas escuelas, donde los padres de escuela integrada lo consideraron muy posible, mientras que los padres de escuela especial mostraron indecisión.

Tanto los padres de escuela especial como de grupo integrado consideraron mejor la preparación y atención de sus respectivos maestros, lo cual indicó que estuvieron satisfechos con los mismos en este aspecto.

Otro punto importante fue que los padres de escuela especial se manifestaron francamente de acuerdo en cuanto a la superioridad de la instrucción de destrezas y habilidades vocacionales en la Escuela Especial, aspecto que no se dio entre los padres de escuela integrada.

Los padres de escuela integrada mostraron desacuerdo en la superioridad de la importancia de las destrezas sociales impartidas en el programa integrado, a lo cual los padres de escuela especial respondieron con acuerdo.

Finalmente, ambos grupos de padres coincidieron en acuerdo en cuanto a la mayor existencia de materiales instruccionales y/o terapéuticos en la escuela especial.

En general, se pudo observar que las percepciones de los padres favorecen los servicios de la escuela a la que acuden, sin embargo hay aspectos muy importantes que no se muestran satisfactorios para los padres y que son el fundamento de los programas.

En el apartado siguiente se mencionaran y analizaran más profundamente, para su mejor comprensión y propuesta de soluciones.

CONCLUSIONES.

A lo largo de esta investigación se encontraron datos importantes a considerar, desde la ejecución del proyecto, hasta el análisis de los resultados obtenidos.

Sin embargo, al igual que se han de tener presentes los logros y los objetivos alcanzados, también se han de contemplar los obstáculos encontrados, los salvados y los que afectaron de algún modo la realización de la investigación y con ello los resultados de la misma.

Entre las limitantes más importantes que habrá que mantener presentes, se encuentran: Primero, que debido a las características tan particulares de la muestra y a que se midieron diferencias entre dos planteles educativos específicos, los resultados solamente se podrán generalizar a aquellas personas cuyas características sean compatibles con las de la muestra de esta investigación. Los resultados, más que señalar diferencias entre los programas educativos (especial e integrado), mostraron diferencias resultantes de la ejecución de tales programas en dos planteles específicos. Además, otro factor importante, es que el número de sujetos de esta investigación no fue lo suficientemente grande como para ser considerado un caso en el sentido estricto. En resumen, la muestra no se hizo representativa de la población, por lo que los resultados solo tendrán utilidad de aplicación específica.

Por otra parte, también hay limitantes en cuanto a la predicción, ya que por razones de dificultad de acceso a la población, la muestra se restringió y no se pudo elegir azarosamente.

Otro factor que influyó en los resultados y que sería importante mejorar, lo constituyó la confiabilidad del (1.05) en la mitad del instrumento, lo cual hace patente la posibilidad de retomar y elaborar un nuevo instrumento que incremente su confiabilidad. Además, un número considerable de reactivos que captaron diferencias significativas en las percepciones de ambos grupos de padres (de escuela especial e integrada) indicaron posiciones neutrales o poco definidas.

En esta investigación se manifestó la escasa difusión que se da a los programas educativos para presentarlos como opciones a las familias interesadas. Así, resultados como las indecisiones manifestadas en los cuestionarios aplicados y las diferencias importantes entre los resultados esperados y los obtenidos demostraron el largo camino que queda por

trabajarse y a la vez indicaron los puntos principales por los que habrá de comenzarse. Definitivamente, los datos todavía pueden arrojar mayores resultados y éstos son susceptibles de mejorarse con nuevas propuestas de investigación.

Una de las propuestas fundamentales que habrá que considerarse en estudios posteriores, la constituye el hecho de que los padres deberán tener un nivel mínimo de información respecto a la otra opción educativa y la suya propia, ya que en esta investigación fue notorio el desconocimiento en general pero sobre todo del programa integrado por parte de los padres de escuela especial.

Definitivamente hace falta que los padres tengan un pleno conocimiento de las opciones educativas a su alcance, ya que los datos registrados demostraron que en el caso de los padres de escuela especial, solo la mitad expresó su conocimiento de la opción del Programa Integrado y ésto pudo ser causa de que los mismos asumieran actitudes sin conocer la realidad, aunque no por ello los resultados obtenidos fueron menos importantes, ya que demostraron la escasa difusión de los programas y la confrontación de las percepciones de ambos grupos de padres.

Otra propuesta importante y que se relaciona con los resultados obtenidos, es que habrá de mejorarse el instrumento, ya que es probable que los padres que respondieron a él, no hayan comprendido adecuadamente la terminología empleada.

No cabe duda del evidente interés por conocer resultados de nuevas propuestas, por ejemplo. En noviembre de 1983 se llevó a cabo un evento en el cual se expusieron las nuevas corrientes integracionistas canadienses. Por comentarios con autoridades de las instituciones educativas que se visitaron a lo largo de esta investigación, se observó un interés significativo por escuchar las nuevas propuestas y resultados obtenidos en dicho país. Será interesante conocer si en alguna forma eventos como el de este tipo podrían fomentar o modificar la tendencia vigente en nuestro país y alentar de alguna forma a las autoridades responsables para que tomen decisiones al respecto, que permitan a las personas involucradas elegir realmente entre las opciones existentes.

Sabemos que las percepciones de los padres pueden influir de manera importante (aunque no definitiva) en la elección del programa que cursan sus hijos. En los instrumentos aplicados se dejaron ver comentarios escritos de puño y letra de los padres que hacían referencia al poco interés que tienen por integrar a su hijo a la sociedad en

que se desenvuelven. Por ejemplo una madre de escuela especial, al responder al reactivo referente a si su hijo gustaría de tener amigos sin deficiencia, anotó: "no los necesita" y , en general, respuestas referentes a la interacción social de su hijo con deficiencia, fueron negativas.

De igual manera con el análisis de resultados, se encontraron percepciones en contraste. Ésto es: mientras que los padres de escuela integrada percibieron favorablemente el ambiente en que se desenvolvían sus hijos con deficiencia mental, se manifestaron insatisfechos con algunos servicios que ofrece el programa integrado, debido a que hay puntos que por experiencia han comprobado que no son tan indispensables como facilitadores de independencia, según su criterio particular.

Por otra parte, mientras que los padres de escuela especial predijeron un ambiente hostil, así como un deficiente informe del maestro respecto a los progresos y preferencias de sus hijos, también señalaron no ocurrencia de servicios de terapia física en su actual escuela, aspectos que el grupo de padres de escuela integrada consideró en forma opuesta.

Surgieron opiniones favorables al Programa Integrado, por parte de padres de escuela especial, que en el otro grupo de padres (de escuela integrada) habían sido expresadas desfavorables. Esto se dió en los reactivos referentes al incremento de habilidades y destrezas de sus hijos al compartirlas con personas sin deficiencia, y que estas les brindarían la oportunidad de una vida más independiente. Además consideraron mejor aprendizaje de dichas destrezas y habilidades en la escuela especial y mayor la importancia de las habilidades sociales impartidas en el Programa Integrado.

Finalmente, también hubieron aspectos en que ambos grupos de padres apoyaron abiertamente su sistema educativo, respectivamente, con lo cual manifestaron su preferencia y satisfacción en aspectos como: grado de aprendizaje, preparación de sus maestros e instrucción de destrezas y habilidades vocacionales.

Al hablar de los aspectos considerados en forma desfavorable por parte de los padres de escuela integrada, hacia el programa educativo que cursaban sus hijos, podría aparentarse que los mismos padres estuvieran expresando incumplimiento de los objetivos primordiales del programa. Sin embargo, el personal a cargo de la ejecución de dicho programa se muestra convencido de llevar a cabo los postulados propuestos. Una posible explicación a las

percepciones de los padres, manifiestas en esta investigación, consiste en el hecho de que los padres mantienen un contacto más cercano con los alumnos regulares de la escuela y ésto les permite comparar el comportamiento de sus hijos respecto a los otros alumnos (en su mayoría regulares).

La contraparte, las percepciones favorables de los padres de escuela especial hacia los postulados básicos de los grupos integrados a escuela regular, se podría explicar por la suposición de los mejores beneficios que aportaría el ejemplo del contacto con personas sin deficiencia mental.

De los resultados obtenidos y su análisis, se desprendieron varios puntos que será interesante investigar más adelante, por ejemplo: en los datos demográficos fue evidente la prevalencia de mujeres (madres) en la muestra, al respecto hubieron factores decisivos, pero sería indispensable ahondar en las causas de tal mayoría en futuras investigaciones.

Otro aspecto demográfico, fué el número de hijos, ya que en el Grupo Integrado en su mayoría tuvieron el doble de hijos que en la escuela especial.

Evidentemente hubieron manifestaciones de puntos de acuerdo y franco acuerdo con sus respectivas instituciones educativas y otros en cambio, que fueron de la indecisión al franco desacuerdo. Sería interesante conocer más específicamente sus razones y causas de tales percepciones para plantear soluciones favorables.

La difusión de las características de los programas educativos disponibles no es trabajo de un día, y la hoja explicativa que se les hizo llegar a los padres de escuela especial no tenía que ser suficiente para expresar el trabajo de tantos años. En cambio, esta labor debería conformarse desde el seno de los planteles educativos ya sea especiales o integrados y dejar de lado las actitudes proteccionistas que solo demuestran el temor a intentar los cambios. Cuando se solicitó su participación a las autoridades de algunas escuelas de educación especial que compartían las características deseadas para esta investigación, a fin de poder aplicar el instrumento a los padres de su comunidad educativa, accedían a medias y con temor. Posteriormente, al momento de plantear el objetivo de investigación, dichas autoridades se mostraron renuentes a informar a los padres de sus alumnos sobre la opción educativa del grupo integrado y, sobre todo, a plantear cuestiones referentes al servicio de la institución a la que pertenecían. Finalmente, después de pasar esta experiencia algunas veces, la institución de

educación especial que colaboró en esta investigación, accedió a participar entusiasta de obtener resultados de la evaluación sobre su desempeño y dispuesta a aceptarlos y considerarlos para proponer soluciones.

Con la experiencia de esta investigación se permitió a los padres de hijos con deficiencia mental manifestar sus dudas y temores respecto a la integración de sus hijos y los avances logrados en su educación.

La primera evidencia está planteada y sin temor a los resultados obtenidos, habrá que pensar en dar respuesta a las inquietudes y demandas de las familias interesadas, tanto de la persona con deficiencia mental, como de la familia que le rodee. De una adecuada información a los padres, puede depender la mejor atención posible a las personas con deficiencia mental, y ésto a su vez podría redundar en un desarrollo más próspero dentro de su comunidad.

A este respecto, cabe mencionar experiencias como la investigación realizada por la Lic. Sosa y Avila (op.cit), en la cual se arrojaron resultados favorables respecto a la actitud de la gente que podría prestar algún servicio público (como a cualquier persona) a las personas con deficiencia mental, además de cierto interés general por colaborar con la adaptación de estas personas a su comunidad.

Otras investigaciones, como la de McDonnell, obtuvieron resultados decididamente en favor del programa integrado. Quizá ésto se deba a las condiciones de apoyo y desarrollo de aquel país diferentes a las nuestras o quizá a la demostración de beneficios de este programa educativo.

Los resultados no son los últimos; hace falta trabajar mucho más la situación educativa de las personas con deficiencia mental. La elaboración de un mejor instrumento podría permitir que las comparaciones (entre las percepciones de las vivencias de los padres de escuela integrada y las vivencias de los padres de escuela especial, aunadas a las percepciones de posibles resultados como consecuencia de la ubicación de sus hijos con deficiencia mental en un grupo integrado) arrojen datos más confiables y generalizables.

Probablemente en investigaciones futuras se tengan menos obstáculos en cuanto al acceso a los padres y una mayor colaboración de las personas responsables de difundir la información. El temor de los padres a la integración podría deberse más a una mala información que al temor mismo de un trato inadecuado de las personas con deficiencia hacia las que la poseen. Las personas con deficiencia tienen los mismos derechos que las personas con deficiencia para desenvolverse

lo más normalmente posible, y la sociedad tiene necesidades específicas que cada sector de la población puede cubrir, según sean sus niveles de preparación y culturales, entre otros.

Las conclusiones mencionadas en este apartado pretenden despertar la inquietud de los profesionales del ramo para revelar detalles tan cotidianos y que a veces se dan por supuestos, siendo sin embargo tan necesarios e importantes para el desarrollo de los programas educativos dedicados a las personas con deficiencia mental, de quienes tanto se dice y por quienes queda tanto por hacer.

Además de mencionar el largo camino que queda por recorrer en la investigación, habrá que enfatizarse que ser una institución de educación especial no significa segregar a los estudiantes. En cambio, significa darles la instrucción necesaria para ayudarles a desenvolverse en su comunidad con los menos impedimentos posibles.

Los objetivos de ambas escuelas (especial e integrado) no tienen por que contraponerse. Por el contrario, el origen de los planteamientos que les dieron origen siguen siendo los mismos: servir a una población que tiene otro tipo de necesidades, diferentes a las de las personas llamadas sin deficiencia mental.

Satemos que los grupos integrados a escuela regular son escasos en estos momentos, y que han tenido éxito al igual que las escuelas especiales. De qué su acceso sea restringido por causas como éstas. Si, embargo, el miedo a inmiscuarse a los padres cualquiera que existiera, no beneficia a nadie. Actitudes como las de las primeras escuelas especiales solamente dejarán ver su centralismo e indecisión respecto a sus servicios. Por qué no difundir sus ventajas y desventajas con sinceridad y hechos, como fue en el caso de las dos instituciones participantes?... Aceptarlo fue un riesgo pero también implicó una oportunidad de conocimiento.

El campo de investigación en este ramo apenas se está abriendo y sus oportunidades son interesantes. La falta de apoyo de algunas instituciones más que un obstáculo, representó un reto para la realización de dicha investigación. Las personas dedicadas a la investigación, que compartan la opinión de esta investigadora, encontrarán, seguramente, un amplio campo de acción en este tema y otros relacionados con la consigna de que no será fácil pero seguramente obtendrán resultados de utilidad para los participantes además de la personal, de haber realizado un esfuerzo de beneficio para un sector que está luchando por alcanzar el sitio que le corresponde.

ANEXOS

ANEXO 1a.

El formato final del instrumento para los padres de escuela integrada fue:

QUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES CUYOS HIJOS CON DEFICIENCIA MENTAL, ACUDEN A UN GRUPO INTEGRADO A ESCUELA REGULAR.

A continuación se presentan una serie de enunciados sobre los cuales nos gustaría conocer su opinión. Para contestar a cada uno de los enunciados, marque con una X la opción que usted considere correcta, tomando en cuenta la frecuencia con la que la situación planteada se presenta. Por ejemplo, si una pregunta dice: "Mi hijo ha sido agredido con palabras por sus compañeros normales", usted podrá contestar que esto ocurre:

MF = muy frecuentemente (si ocurre dos o más veces al mes)
F = frecuentemente (si ocurre una vez al mes)
O = ocasionalmente (si ocurre una vez cada dos meses)
R = raramente (si han ocurrido uno o dos incidentes)
NO = nunca ocurre (si no se sabe que haya sucedido)

Su información es absolutamente anónima. Nos interesa la información grupal, mas no la individual. Los datos personales que le solicitamos son útiles para fines de control estadístico y no para identificar a alguna persona en particular.

No hay respuestas "correctas" e "incorrectas", solo queremos conocer su opinión. Por favor, no deje ninguna cuestión sin responder. Para obtener los datos más verídicos, evite comentar con su pareja o con las personas que estén a su alrededor, sus posibles respuestas.

Su información será muy valiosa para nuestra investigación. Agradecemos su participación.

Edad: _____ Sexo: _____
Estado civil: _____ Ocupación: _____
Escolaridad: _____ Número de hijos: _____
Lugar que ocupa el hijo con deficiencia mental en la familia: _____

Conoce usted las escuelas de educación especial? Sí() No()

(+)A) Mi hijo se relaciona con amigos
sin deficiencia mental en la
escuela MF() F() O() R() NO()

- (+) B) Mi hijo acude a paseos extraescolares MF () F () D () R () ND ()
- (-) C) Mi hijo evita hablar con sus compañeros sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (-) D) Mi hijo es insultado por los alumnos sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (-) E) Mi hijo es agredido por sus compañeros sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (+) F) Mi hijo desarrolla habilidades artísticas en esta escuela MF () F () D () R () ND ()
- (+) G) A mi hijo le gusta tener amigos sin deficiencia, en la escuela MF () F () D () R () ND ()
- (-) H) Mi hijo platica en casa, molesto, de sus compañeros sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (-) I) Los alumnos de la escuela miran despectivamente a sus compañeros del grupo integrado MF () F () D () R () ND ()
- (-) J) Los alumnos sin deficiencia lo obligan a realizar tareas que no le corresponden, por ejemplo limpiar o recoger algo MF () F () D () R () ND ()
- (+) K) En el grupo al que va mi hijo, recibe servicios de terapia física MF () F () D () R () ND ()
- (-) L) Algunos alumnos se avergüenzan de que a su escuela asistan alumnos con deficiencia mental MF () F () D () R () ND ()
- (+) M) En el grupo al que asiste, recibe apoyo psicológico MF () F () D () R () ND ()
- (+) N) Con las actividades que realizan en la escuela, el maestro se percata de lo que a mi hijo le gusta realizar MF () F () D () R () ND ()
- (-) O) Los alumnos de grupo integrado temen acercarse en los descansos a sus compañeros de escuela, por sentirse rechazados MF () F () D () R () ND ()

- (+) P) El maestro me informa sobre los progresos de mi hijo(a) MF() F() D() R() ND()
- (-) D) Los alumnos sin deficiencia han incitado a mi hijo a realizar actividades peligrosas MF() F() D() R() ND()
- (-) R) Mi hijo se relaciona (en la escuela) con los compañeros sin deficiencia en actividades como: ceremonias cívicas, deportes, fiestas, etc. MF() F() D() R() ND()
- (+) S) La comunicación de mi hijo con su maestro es buena MF() F() D() R() ND()
- (+) T) Mi hijo aprende cosas importantes de sus compañeros sin deficiencia MF() F() D() R() ND()

Algunas otras preguntas requieren que usted señale el grado de acuerdo con que está al respecto de una situación determinada. Por ejemplo: si una pregunta dice: "La calidad de la enseñanza es tan buena en una escuela especial como en un programa integrado" usted podrá contestar que está:

TA = totalmente de acuerdo
 A = de acuerdo
 I = indeciso
 D = en desacuerdo
 TD = totalmente en desacuerdo

- (+) A) Mi hijo desarrolla mejor sus capacidades generales al compartirlas con sus compañeros sin deficiencia TA() A() I() D() TD()
- (+) B) Los alumnos sin deficiencia se benefician de convivir con un grupo de alumnos con deficiencia mental TA() A() I() D() TD()
- (+) C) El contacto con compañeros sin deficiencia mental, permite desarrollar comportamientos socia-

- les más apropiados TA() A() I() D() TD()
- (-) D) Considero que mi hijo aprendería más en una escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (+) E) Mi hijo ha avanzado más, en general, en el programa integrado, que si hubiera estado en una escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (-) F) En la escuela especial el alumno aprende mejor las habilidades y destrezas vocacionales TA() A() I() D() TD()
- (+) G) Son más importantes las habilidades sociales que da el programa integrado, que las habilidades y destrezas vocacionales que le pueda dar una escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (-) H) Es mejor la atención del maestro en la escuela especial, que en el grupo integrado TA() A() I() D() TD()
- (-) I) Hay más materiales instruccionales y/o terapéuticos en la escuela especial que en el programa integrado TA() A() I() D() TD()
- (+) J) De las actividades integradas, se propicia el compañerismo de los alumnos TA() A() I() D() TD()
- (-) K) El maestro de escuela especial está mejor preparado que el maestro de grupo integrado TA() A() I() D() TD()
- (+) L) El programa integrado aporta elementos que le permiten a mi hijo llevar una vida más independiente TA() A() I() D() TD()
- (-) M) La calidad de la enseñanza puede ser tan buena en una escuela especial como en un programa integrado TA() A() I() D() TD()

ANEXO 1b.

Para los padres de escuela especial, se elaboró una segunda versión que incluyó los mismos reactivos que el primer instrumento, pero además contenía preguntas que midieron la percepción de los padres acerca del rendimiento escolar y el desenvolvimiento social de sus hijos si hipotéticamente fueran colocados en un Programa Integrado a escuela regular, con el objeto de verificar si la apreciación de las condiciones actuales del programa educativo de su hijo eran las esperadas y las adecuadas según su criterio, o si el grupo integrado representaba una opción que podría mejorar las deficiencias del programa que cursaban. Su formato final fue

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES CUYOS HIJOS CON DEFICIENCIA MENTAL, ACUDEN A UNA ESCUELA ESPECIAL.

A continuación se presentan una serie de enunciados sobre los cuales nos gustaría conocer su opinión. Para contestar a cada uno de los enunciados, marque con una X la opción que usted considere correcta, tomando en cuenta la frecuencia con la que la situación planteada se presenta. Por ejemplo, si una pregunta dice: "Mi hijo ha sido agredido con palabras por sus compañeros normales", usted podrá contestar que ésto ocurre:

- MF = muy frecuentemente (si ocurre dos o más veces al mes)
F = frecuentemente (si ocurre una vez al mes)
O = ocasionalmente (si ocurre una vez cada dos meses)
R = raramente (si han ocurrido uno o dos incidentes)
ND = nunca ocurre (si no se sabe que haya sucedido)

Su información es absolutamente anónima. Nos interesa la información grupal, mas no la individual. Los datos personales que le solicitamos son útiles para fines de control estadístico y no para identificar a alguna persona en particular.

No hay respuestas "correctas" e "incorrectas", solo queremos conocer su opinión. Por favor, no deje ninguna cuestión sin responder. Para obtener los datos mas verídicos, evite comentar con su pareja o con las personas que esten a su alrededor, sus posibles respuestas.

Su información será muy valiosa para nuestra investigación. Agradecemos su participación.

Edad: _____ Sexo: _____
Estado civil: _____ Ocupación: _____
Escolaridad: _____ Número de hijos: _____
Lugar que ocupa el hijo con deficiencia mental en la familia: _____

Conoce usted el programa integrado a una escuela regular?
Sí() No()

- (+) A) Mi hijo se relaciona con amigos sin deficiencia mental MF() F() D() R() ND()
- (+) B) Mi hijo acude a paseos extraescolares MF() F() D() R() ND()
- (-) C) Mi hijo evita hablar con personas sin deficiencia MF() F() D() R() ND()
- (-) D) Mi hijo es insultado por personas sin deficiencia MF() F() D() R() ND()
- (-) E) Mi hijo es agredido por personas sin deficiencia MF() F() D() R() ND()
- (+) F) Mi hijo desarrolla habilidades artísticas en esta escuela MF() F() D() R() ND()
- (+) G) A mi hijo le gusta tener amigos sin deficiencia MF() F() D() R() ND()
- (-) H) Mi hijo platica en casa, molesto, de sus amigos sin deficiencia MF() F() D() R() ND()
- (-) I) Los amigos sin deficiencia lo obligan a realizar tareas que no le corresponden, por ejemplo: limpiar o recoger algo MF() F() D() R() ND()
- (+) J) En el grupo al que va mi hijo, recibe servicios de terapia física MF() F() D() R() ND()
- (+) K) En el grupo al que asiste, recibe apoyo psicológico MF() F() D() R() ND()
- (+) L) Con las actividades que realizan en la escuela, el maestro se percató de lo que a mi hijo le gusta realizar MF() F() D() R() ND()
- (+) M) El maestro me informa sobre los progresos de mi hijo(a) MF() F() D() R() ND()
- (+) N) La comunicación de mi hijo con su maestro es buena MF() F() D() R() ND()

- (+) D) Mi hijo aprende cosas importantes de sus amigos sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()

En las siguientes preguntas indique la frecuencia con que usted cree que ocurriría la situación si su hijo asistiera a un programa integrado a escuela regular:

- (+) A) Si mi hijo asistiera a un programa integrado, se relacionaría en la escuela con amigos sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (+) E) Mi hijo tendría las mismas actividades extracurriculares MF () F () D () R () ND ()
- (-) C) Mi hijo evitaría hablar con sus compañeros sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (-) D) En el programa integrado, mi hijo sería insultado por los alumnos sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (-) E) Mi hijo sería agredido por sus compañeros sin deficiencia MF () F () D () R () ND ()
- (+) F) A mi hijo le gustaría tener amigos sin deficiencia en la escuela MF () F () D () R () ND ()
- (-) G) En el programa integrado, los alumnos sin deficiencia lo obligarían a realizar tareas que no le correspondían, por ejemplo limpiar o recoger algo MF () F () D () R () ND ()
- (+) H) En el grupo al que asistiría mi hijo, recibiría servicios de terapia física MF () F () D () R () ND ()
- (-) I) Algunos alumnos se avergonzarían de que a su escuela asistieran alumnos con deficiencia mental MF () F () D () R () ND ()

- (+) J) En el grupo al que asistiría mi hijo, recibiría apoyo psicológico MF() F() D() R() ND()
- (-) K) Los alumnos de la escuela mirarían despectivamente a sus compañeros del grupo integrado MF() F() D() R() ND()
- (-) L) Los alumnos sin deficiencias incitarían a mi hijo a realizar actividades peligrosas MF() F() D() R() ND()
- (-) M) Mi hijo temería acercarse en los descansos a sus compañeros de escuela regular por sentirse rechazado MF() F() D() R() ND()

Algunas otras preguntas requerirán que usted señale el grado de acuerdo con que está al respecto de una situación determinada. Por ejemplo: si una pregunta dice "La calidad de la enseñanza es tan buena en una escuela especial como en un programa integrado" usted podrá contestar que está:

TA = totalmente de acuerdo
 A = de acuerdo
 I = indeciso
 D = en desacuerdo
 TD = totalmente en desacuerdo

- (+) A) Mi hijo desarrolla mejor sus capacidades generales al compartir las con sus amigos sin deficiencia TA() A() I() D() TD()
- (+) B) Las personas sin deficiencia se benefician de convivir con un grupo de personas con deficiencia mental TA() A() I() D() TD()
- (+) C) El contacto con personas sin deficiencia mental permite a mi hijo desarrollar comportamientos sociales más apropiados TA() A() I() D() TD()

- (-) D) Considero que mi hijo aprende más en una escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (+) E) Mi hijo avanzaría más, en general, en el programa integrado, que en la escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (-) F) En la escuela especial el alumno aprende mejor las habilidades y destrezas vocacionales TA() A() I() D() TD()
- (+) G) Son más importantes las habilidades sociales que da el programa integrado, que las habilidades y destrezas vocacionales que le pueda dar una escuela especial TA() A() I() D() TD()
- (-) H) Es mejor la atención del maestro en la escuela especial, que en el grupo integrado TA() A() I() D() TD()
- (-) I) Hay más materiales instruccionales y/o terapéuticos en la escuela especial, que en el programa integrado TA() A() I() D() TD()
- (+) J) De las actividades integradas, se propiciaría el compañerismo de los alumnos TA() A() I() D() TD()
- (-) K) El maestro de escuela especial está mejor preparado que el maestro de grupo integrado TA() A() I() D() TD()
- (+) L) La escuela especial aporta elementos que le permiten a mi hijo llevar una vida más independiente TA() A() I() D() TD()
- (+) M) El programa integrado aportaría elementos que le permitirían a mi hijo llevar una vida más independiente TA() A() I() D() TD()
- (-) N) La calidad de la enseñanza puede ser tan buena en una escuela especial como en un programa integrado TA() A() I() D() TD()

El programa integrado a una escuela regular es la institución educativa que atiende simultáneamente a las personas con deficiencia mental y a personas no deficientes mentales.

En este programa, cada niño o adolescente con deficiencia mental "sigue un programa individualizado de lecto-escritura, matemáticas, estudios sociales, pre-vocacionales y actividades de la vida diaria. La escuela provee: educación física, musical y uso de laboratorios, así como participación en recreos, ceremonias de premiación, actividades sociales y culturales".

Por tanto, ambos comparten las actividades recreativas, cívicas, deportivas y artísticas, aunque no así las académicas.

"Una vez a la semana los alumnos reciben orientación psicológica individual y/o grupal. Sus padres acuden a juntas semanales de grupo.

"También una vez a la semana, salen a la comunidad: visitan fábricas, industrias, tiendas de autoservicio, museos, parques, bancos, correos, etc., y usan transportes como: metro, camión o colectivos".*

* Zacarías P. Julieta. Tesis de Doctorado. "Educación para la Vida Un modelo de rehabilitación integral para deficientes mentales mexicanos". 1983. Universidad Iberoamericana.

ANEXO 2.

CODIGO DE RESPUESTAS.

El código de respuestas para ambos instrumentos fue:

I. Para datos demográficos:

A) EDAD: Primeramente se consideró como puntaje bruto.

A continuación se agrupó en secciones

De 26 a 30 años.

de 31 a 35 años.

de 36 a 40 años.

de 41 a 45 años.

de 46 a 50 años.

de 51 a 55 años.

B) El SEXO de los padres se clasificó en:

1= Femenino = madres

2= Masculino = padres

C) El ESTADO CIVIL se codificó.

1= Soltero

2= Casado

3= Separado

4= Viudo

5= Divorciado

D) Para la OCUPACION:

1= Profesionistas

2= Hogar

3= Comercio

4= Docencia

5= Secretario

6= Cocinero

E) La ESCOLARIDAD se clasificó

1= Primaria

2= Secundaria terminada

3= Preparatoria o carrera técnica terminada

4= Licenciatura

5= Maestría

6= Diplomado

7= Doctorado

F) En seguida se recabó el número de hijos considerando la cantidad en bruto.

G) Posteriormente se anotó el lugar que ocupaba en la familia, el hijo con deficiencia mental.

H) Como complemento de estos dos aspectos anteriores, se dedujo para cada uno de los padres, si había tenido o no hijos después de su hijo con deficiencia mental:

- 1= Sí
- 2= No

I) Finalmente, se preguntó sobre el conocimiento o desconocimiento de la otra opción educativa para sus hijos con deficiencia mental:

- 1= Sí
- 2= No

II. Para las secciones restantes del cuestionario, se identificaron los reactivos positivos y negativos del cuestionario y se les asignaron valores de 5 a 1 puntos, según su sentido. Así, se asignó el valor máximo para la respuesta que favorecía el sentido del reactivo y se asignó el valor mínimo a la respuesta que menos le favorecía en su sentido.

El sentido de los reactivos (positivo o negativo) está indicado en los apéndices Ia y Ib.

BIBLIOGRAFIA.

1. ABAD, J. (1977) "Subnormales en Guarderías Normales. Madrid, España. Boletín de la Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales, No.49.
2. ANTINORI y cols. (1982) "Experiencias de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Primaria." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
3. BENJAMIN. (1988). "Un Niño Especial en la Familia. Guía para Padres." México D.F. Ed. Trillas. 1a. Edición.
4. BRASLAVSKY. (1982) "Normalización e Integración en A.L." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
5. BRASLAVSKY, B. (1982) "Hay una Pedagogía Especial?" México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
6. DYBWARD, G. (1982) "Nuevas Tendencias en Deficiencia Mental." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
7. EZCURRA, M. (1982) "Conclusiones y Recomendaciones." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.

8. FALVEY, COTS, BISHOP & GRENDT. (1989) "Adaptaciones Educativas y Curriculares." Notas proporcionadas en el curso: Educación Integrada, una Educación para todos. Confederación de Asociaciones a favor de la persona con Deficiencia Mental.
9. GOEPLICH, M. (1982) "La Integración: Dos Caras de la Moneda." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
10. GOMEZ, M. (1982) "Perspectivas de la Educación de las Personas con Deficiencia Mental." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
11. INGALLS, Robert. (1982) "Retraso Mental. La Nueva Perspectiva." Ed. Manual Moderno. 1982. México, D. F.
12. JARQUE I JUTGLAP. (1977) "Política Educativa para la Integración Social". Madrid, España. Boletín de la Confederación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales. No.49.
13. JORGENSEN S. (1982) "Situación y Tendencias de la Educación de las Personas con Deficiencia Mental." México D.F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
14. LAMBERT. (1981). "Introducción al Retraso Mental". Barcelona, España. Ed. Herder.
15. LININGEP & WARWICK. (1978) "La Encuesta por Muestreo Teoría y Práctica" México D.F. Ed. CECSA.

16. MC. DONNELL, J. (1987) "The Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Public Schools: an Analysis of Parents Perceptions of Potential Outcomes." Education and Training of the Mentally Retarded. Junio. Vol.22.
17. MC. GUIGAN (1986) "Psicología Experimental. Enfoque Metodológico". México Ed. Trillas.
18. MERCER, J. (1982) "Conceptos Pluralísticos del Retardo Mental en Sociedades Culturalmente Complejas." Mexico D. F. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEF.
19. PADUA, Jorge. (1981) "Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales." México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
20. PERERA, F. (1982) "La Educación Especial en el Futuro. Presente y Futuro de una Realidad: el Deficiente Mental." México. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
22. ROCHER, A.J. (1977) "Los Principios de Normalización e Integración" Madrid, España. Confederación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales. No. 49.
23. ROMAN LACA, (1982) "Preparación del Deficiente Mental para la Vida Adulta." México. México. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. SEP.
24. SIEGEL, S. (1985) "Estadística no Paramétrica". México. Ed. Trillas.
25. SOSA Y AVILA, Z. (1987). "Actitudes hacia la Integración de Personas con Deficiencia Mental." Tesis de Licenciatura. U N A M.

26. SPECK, D. (1978) "Rehabilitación de los Insuficientes Mentales." Barcelona, España. Biblioteca de Psicología, No. 49. Ed. Herder.
27. STAINBACK & BUNCH. (1989) "Una Razón para la Unión de la Educación Regular con la Especial." México. Notas proporcionadas en el Curso Educación Integrada, Una Educación para Todos. Confederación de Asociaciones a favor de la persona con deficiencia mental.
28. STRULLY & STRULLY. (1989) "La Amistad como Meta en la Educación." México. Notas proporcionadas en el curso Educación Integrada, Una Educación para Todos. Confederación de Asociaciones a favor de la persona con Deficiencia Mental.
29. ZACARIAS, P. Julieta. (1981) "Evaluación de un Programa para Deficientes Mentales integrados a una Escuela Regular." México. Tesis de Licenciatura UIA.
30. ZACARIAS, P. Julieta. (1983) "Educación para la Vida. Un modelo de Rehabilitación Integral para Deficientes Mentales Mexicanos." México. Tesis de Doctorado. UIA.