

01921
39



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LAS IDEAS QUE TIENEN ACERCA DE LA INTEGRACION
Y LA DISCAPACIDAD PERSONAS ASISTENTES AL
PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL
" LA DISCAPACIDAD EN EL AÑO 2000 "

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
PRESENTA:
GUILLERMINA CABALLERO ZAMORA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. N. GEORGINA DELGADO CERVANTES

MEXICO, D. F., AGOSTO DE 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Por mis padres

Porque a pesar de su ausencia física, sus vidas perduran a través de lo que somos y de todo lo que hacemos.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Guillermina
Caballero Zamora
FECHA: 22 VIII 2003
FIRMA: [Firma]

A mi esposo

Por su apoyo, su confianza en mí y el gran amor con que ha compartido su vida.

A mis hijos

Francisco Javier y Carlos Vladimir por que han sido ejemplo de esfuerzo y superación.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A Gina

Con el respeto y cariño que se merece por acompañarme dirigiendo este trabajo desde el principio hasta el fin, sin ninguna otra recompensa que verlo finalizado.

A la UNAM

Por haberme permitido estudiar y recibir un título profesional

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

*La educación es un factor indispensable
para que la humanidad pueda conseguir
los ideales de paz, libertad y justicia social.*

Jacques Delors.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO.....	7
Capítulo 1. Antecedentes Históricos de la Educación Especial.	
1.1 Período de evolución de la educación especial.....	8
1.2 Surgimiento del movimiento de educación integral.....	12
1.3 Evolución de la Educación especial en México.....	13
1.4 Época actual.....	16
1.5 Modelo asistencial.....	16
1.6 Modelo terapéutico.....	17
1.7 Modelo educativo.....	17
1.8 La integración educativa en México.....	18
1.9 Innovación y cambio en la educación especial en México.....	19
Capítulo 2 Integración Educativa.	
2.1 Conceptos de integración educativa.....	21
2.2 Estrategias y niveles.....	27
2.3 Formación de equipos de apoyo.....	42
2.3.1 Primera etapa, de 1983 a 1985.....	46
2.3.2 Segunda etapa, de 1985 a 1987.....	47
2.3.3 Tercera etapa, de 1987 a 1992.....	48
2.3.4 Estudios acerca de las concepciones sobre la integración.....	49
2.4 Una educación eficaz para todos.....	52
Capítulo 3 Ideas espontáneas, representaciones, y teorías implícitas.	
3.1 La cognición social.....	59
3.2 Esquemas, estructuras y conceptos de la memoria.....	60
3.3 Modelo de redes jerarquizadas de la memoria.....	61
3.4 Capacidad de formar representaciones de categorías y conceptos según Piaget.....	62
3.5 ¿Cómo se lleva a cabo la codificación?.....	63
3.6 Representaciones sociales.....	63
3.7 Representaciones sociales y estereotipos.....	66
3.8 Teorías implícitas.....	66

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SEGUNDA PARTE. TRABAJO EMPÍRICO

Las ideas que tienen acerca de la integración y la discapacidad personas asistentes al primer Congreso Internacional, "La Discapacidad en el Año 2000".....

70

Capítulo 4 Método.

4.1	Objetivo general.....	71
4.2	Hipótesis.....	72
4.3	Metodología.....	72
4.3.1	Población estudiada.....	72
4.3.2	Procedimiento.....	73
4.3.3	Método de recolección de datos.....	74
4.3.4	Análisis de datos.....	75
4.3.4.1	Análisis cualitativo.....	75
4.3.4.2	Análisis cuantitativo.....	75

Capítulo 5 Resultados.

5.1	¿Qué entiende usted por discapacidad?.....	75
5.2	¿Qué tipo de discapacidad conoce?.....	81
5.3	Explique en qué consiste.....	84
	a) Retardo mental.....	84
	b) Parálisis cerebral.....	84
	c) Sordomudo.....	84
	d) Síndrome de Down.....	84
	e) Ciego.....	84
	f) Inválido.....	84
5.4	¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?.....	89
5.5	¿Cree usted que las personas con discapacidad puedan estar integradas a una escuela regular? Sí o No, ¿Por qué?.....	84
5.6	¿Cuál debería de ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?.....	104
5.7	¿Cree usted que pueden integrarse a la vida productiva?.....	111
5.8	¿En qué tipo de empleo y por qué.....	116
	a) Retardo mental.....	116
	b) Parálisis cerebral.....	116
	c) Sordomudos.....	116
	d) Síndrome de Down.....	116
	e) Ciego.....	116
	f) Inválido.....	116
5.9	¿Usted cómo podría ayudar a una persona con discapacidad?.....	122
5.10	¿Cómo se les educa?.....	129
5.11	¿A qué tipo de escuela deben ir las personas con discapacidad?.....	133
5.12	¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?.....	137

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.13	¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial?.....	145
5.14	¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial?.....	153
5.15	¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?.....	158
5.16	¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?.....	164
5.17	¿Cuáles son las expectativas que deben tener las personas con discapacidad hacia su educación?.....	167
5.18	¿Las personas con discapacidad deberían casarse y tener hijos?.....	171
5.19	¿Hasta donde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con las personas con discapacidad?.....	176
5.20	Los padres con hijos que presentan discapacidad qué preferirán ¿Que sus hijos asistan a una escuela regular o a una de educación especial?	182
5.21	En su opinión, ¿piensa usted que un maestro normalista está capacitado para atender por igual a niños con y sin discapacidad? Sí o no, ¿Por qué?.....	188
Conclusiones.....		196
Anexo: Cuestionario aplicado.....		212
Bibliografía.....		214

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de un siglo, las personas con discapacidad eran tratadas de forma poco humanitaria por parte de la sociedad, quizás por temor o falta de conocimiento acerca de este tipo de personas; esta forma de trato se vio modificada en el siglo XVIII con los trabajos de Jean Marc Gaspar Itard, los cuales despertaron el interés hacia las personas con discapacidad; más tarde, otros trabajos realizados por Séguin y Montessori, entre otros, originaron las bases de la Educación Especial. Sin embargo, no es hasta principios del XIX cuando en algunos países de Europa se preocupan por brindar ayuda profesional tanto a personas con discapacidad como a su familia, ofreciendo a este tipo de población la oportunidad de recibir el servicio de educación al que todos tenemos derecho.(Sheppard, P.1988)

Históricamente la Educación Especial ofrecía ventajas y desventajas a la población de personas con discapacidad; por un lado brindaba la posibilidad de adquirir un conjunto de destrezas y habilidades que les permitía llevar una vida lo más independiente posible pero, por otro lado, las alumnas y los alumnos que asistían a la escuela de Educación Especial eran "etiquetados", sobreprotegidos y subestimados en sus capacidades, más aún, en términos sociales eran segregados, marginados e indiscriminados.

Ante estas circunstancias, Organizaciones no gubernamentales, padres de familia y profesionales, han trabajado arduamente transformando esa posición; además, han obligado a reflexionar sobre la necesidad de crear un modelo de educación que permita ofrecer una educación en función de sus necesidades únicas de aprendizaje a todas las alumnas y los alumnos, con o sin discapacidad.

En la década de los 60's se produjo un movimiento en Los Estados Unidos a favor de la Integración Escolar de las alumnas y los alumnos con discapacidad, con la finalidad de solicitar condiciones educativas satisfactorias para todas las niñas y los niños dentro de la escuela regular, así como también sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para que adoptaran una actitud a favor del proceso educativo de Integración. (Marchesi y Martín, 1996)

El objetivo de este movimiento de *Educación Integrada* es reclamar condiciones educativas satisfactorias para todas las niñas y todos los niños con discapacidad en la Escuela Regular, considerando toda clase de recursos, técnicos y materiales, existentes en la *Educación Especial*, como condiciones regionales específicas para cada situación.

La *Integración Educativa* se basa en dos principios: La Normalización y la Integración, la primera defiende que las personas con discapacidad puedan desarrollarse en condiciones lo más normales posibles. El principio de Integración se opone a la existencia de dos sistemas paralelos, la *Educación Especial* y la *Regular*, basándose en dos premisas: 1.- Las necesidades de enseñanza, que no justifican o garantizan un sistema doble porque no hay dos tipos diferentes de estudiantes (regulares o especiales), dado que todas las alumnas y todos los alumnos difieren en sus características intelectuales, físicas y psicológicas. 2.- El sistema no es eficiente, crea una cara e innecesaria necesidad de clasificar a alumnas y alumnos. Se gasta una cantidad considerable en tiempo, dinero y esfuerzo para determinar quién es "regular", quién "especial" y a qué tipo de categoría debe ir cada una de las alumnas y los alumnos especiales.

La "unión" de los dos sistemas, regular y especial, representa ventajas, ya que ofrece a la alumna y al alumno regular la posibilidad de aprender a aceptar y respetar las diferencias de sus compañeras y compañeros con discapacidad, reduciendo el temor y los prejuicios al compartir su mismo escenario educativo. Por otro lado, niñas y niños con discapacidad tienen la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las de sus compañeras y compañeros "normales", y aprender de ellos adquiriendo repertorios que favorezcan su futuro desempeño en los ámbitos social y económico (Toledo, 1981, citado por Van Steenlandt, 1991).

La *Educación integral* se ha llevado a cabo en algunos países como el Reino Unido, España, Estados Unidos, etc., con el propósito de atender la demanda de la población escolar de niños y niñas con discapacidad.

En México, en el año de 1992, dio inicio el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo fue elevar la calidad de los servicios educativos de la Nación, ofreciendo también a la Educación Especial una gran oportunidad de innovación y cambio. Fue entonces como en 1993 se elaboró el Proyecto General de Educación

TESIS
CON
FALTA DE ORIGEN

Especial en México, con una prospectiva hacia el año 2010. En ese mismo año se modificó el Artículo 3° constitucional y se promulgó la Ley General de Educación, la cual en su Artículo 41° se refiere a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, cobrando así un significado trascendental, ya que la población de personas con discapacidad fue contemplada por Ley en la distribución del gasto público y la educación.

La reorientación del subsistema de Educación Especial, ha implicado transformaciones en los modelos de atención, los cuales han evolucionado desde el Asistencial, y el Médico Terapéutico hasta el Educativo. Actualmente en México existen los tres modelos, porque se han venido yuxtaponiendo:

El propósito del trabajo de tesis consistió en analizar si las representaciones de las personas entrevistadas eran acordes en relación con el desarrollo de un proceso de integración, o bien si predominaban todavía las ideas acerca de la segregación de las personas con discapacidad en los distintos grupos sociales y para estudiar esto recurrimos al estudio de las representaciones sociales, cuyas características son procesar la información social que recibimos del medioambiente, con respecto a las personas que nos rodean.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Antes del siglo XX los primeros movimientos abocados a atender y educar a personas especiales estuvieron dirigidos sólo a quienes manifestaban diferencias evidentes con respecto a los demás, como fue el caso de los ciegos, los sordos y los deficientes mentales. Más tarde, se crearon servicios para otro tipo de diferencias menos obvias como es el caso de los superdotados, los niños maltratados o los individuos con problemas de aprendizaje.

En el siglo XVIII Jean Marc Gaspar Itard, influido por las ideas de J.J. Rousseau, quiso educar a un jovencito de 11 años que había vivido en un ambiente silvestre y casi salvaje en los bosques de Francia; a este muchacho se le llamó el Niño salvaje de Aveyron. Itard no tuvo gran éxito en sus empeños para educarlo, pero su interés y esfuerzo sirvió de publicidad para producir un interés en los problemas del retraso mental. También en esta época Luis Braille desarrolló y perfeccionó su sistema para enseñar a leer y escribir a personas ciegas.

A partir de los esfuerzos de Itard para educar al "Niño de Aveyron", se empezaron a abrir varias escuelas para retrasados mentales. Por aquellos días existía la teoría de que el retraso mental se podía corregir por medio de la educación, pero se dieron cuenta que no se podía conseguir totalmente porque existían ciertos límites en las discapacidades, que no se podían sobrepasar.

La obra de Itard la continuó Edouard Seguin, quien emigró a los Estados Unidos y ahí dio a conocer los problemas de los retrasados mentales.

1.1 Periodo de evolución de la Educación Especial.

Hungerford (1955) pudo delinear tres grandes cambios ocurridos en los cien años precedentes:



El primer periodo fue entre 1850 y 1900 en el que destacó el desarrollo de instituciones para los retrasados. 1877 fue un periodo de muchos errores tanto entre el público en general como entre los profesionales; por ejemplo, pensar que la deficiencia era una enfermedad, que la educación no tenía valor alguno en el tratamiento de la deficiencia mental, que a los retrasados mentales debía tenerseles en prisión (pensaban que su comportamiento era delictivo) o en casas para pobres. Así fue que durante mucho tiempo las personas que presentaban algún tipo de discapacidad eran tratadas de forma poco humanitaria por la sociedad, debido al temor y a la falta de conocimiento sobre las personas con discapacidad.

A principios del siglo XX fue cuando surgió en Europa el interés profesional por ayudar a las personas con discapacidad así como a su familia, ofreciendo de esta manera la oportunidad de recibir el servicio de educación al que todos tenemos derecho.

En 1904, Alfred Binet y Theodore Simón desarrollaron el test Binet-Simón con el objeto de identificar a los niños con retraso mental en las escuelas públicas, estimulando así estudios más eficaces para ayudar a los niños y niñas en las escuelas públicas.

Los tests de inteligencia ayudaron mucho durante la Primera Guerra Mundial porque por medio de ellos se pudo tener conocimiento del nivel de inteligencia que tenían los reclutas del ejército, encontrando que tenían una edad mental de 12 años o menos (Hutt, y Gibby, 1990). Más tarde se encontró que los tests eran invalidados por muchas condiciones, tales como experiencias culturales y educacionales; el cociente intelectual por sí sólo no era un criterio adecuado de retraso mental y que había muchos otros problemas sobre el uso e interpretación apropiados de las puntuaciones en tests de inteligencia.

En la primera parte del siglo XX se tomaron medidas tendientes a educar a los retrasados mentales en las escuelas públicas y las nuevas actitudes hacia el retraso mental alentaron los métodos de entrenamiento y educación no sólo en las escuelas públicas sino también en instituciones de residencia.

El primer acontecimiento fue la preocupación del presidente de USA Franklin D. Roosevelt (1933-1944) por los problemas de la pobreza y de la depresión económica. Buscando reducir la pobreza estimuló la investigación sobre las causas de la misma y sus consecuencias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el decenio de 1960 se efectuó un informe sobre el retraso mental, presentado al presidente de E.U.A. John F. Kennedy (1961-1963) en 1962; este informe concluía que había evidencias, cada vez mayores, de que un buen número de factores sociales, económicos y ambientales, estaban correlacionados en gran medida con la incidencia del retraso mental.

El tercer acontecimiento fue el más importante y fue la actividad que surgió de la Asociación Nacional para la Atención de Niños Retrasados; esta asociación, fundada en 1950 en Minneápolis, E.U.A., estaba constituida por cuarenta y dos padres de retrasados mentales y con el tiempo fue aumentando, luchando con sus propios recursos, pero siempre buscaron el apoyo de profesionales.

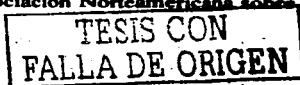
El cuarto acontecimiento fue el periodo que se conoció como el periodo de humanización del retrasado mental. En este periodo se originó la promulgación de la Ley Sobre la Educación para los Retrasados Mentales, la cual recibió varias modificaciones.

El Acta para la Educación de los Minusválidos señaló que en los Estados Unidos había más de ocho millones de niños en desventaja y que, para 1978, habría educación pública gratuita para todos los niños y niñas en desventaja que tenían entre los tres y ocho años de edad.

Surgieron formalmente las asociaciones de padres y se promovieron programas educacionales basados en nuevos métodos y estrategias, coincidiendo con los grandes desarrollos tecnológicos asociados a programas especiales. De esta manera, ocurrió una revolución en las actitudes hacia la discapacidad, se buscó colocarlos en situaciones normales pero dentro de programas especiales que les permitieran crecimientos y logros.

Las instituciones residenciales públicas para los retrasados se crearon para dar algún tratamiento apropiado a estas personas pero, por desgracia, con el tiempo se presentaron muchos problemas y hasta abusos. Con frecuencia influyeron más las consideraciones económicas y étnicas en la determinación del lugar de estas instituciones, que las consideraciones educativas, psicológicas o médicas.

En la década de 1950 la Asociación Nacional para la Atención de Ciudadanos Retrasados se empeñó en corregir estos problemas y alentó la creación de programas adecuados en las comunidades. Entre 1964 y 1969 la Asociación Norteamericana sobre



Deficiencia Mental evaluó 134 de las instituciones públicas, utilizando sus Normas para Instituciones Residenciales, hallando que el 60% de ellas estaban sobrepobladas, 50% estaban situadas por debajo del nivel normal, 80% no cumplían con las normas de porcentaje entre personal e internos y un 60% no tenían espacio apropiado para programar las actividades que se suponía debían llevar a cabo. Aunque para esas fechas casi todos los Estados de la Unión Americana ofrecían algún tipo de educación pública para los retrasados más graves, pocos Estados proporcionaban fondos o programas adecuados.

Los resultados de numerosos estudios sobre las instituciones para retrasados revelaron que el logro y ajuste de los individuos de las instituciones era más bajo que el de los individuos retrasados situados en lugares o en medios de la comunidad (Lyle, 1959; Sternlicht y Siegel, 1968; Centerwall y Centerwall, 1960, *cit.* en Hutt y Gwyn Gibby, 1990).

De 190,000 residentes que había en tales instituciones a fines de los años 60's, era más o menos igual el porcentaje de los moderadamente graves y profundamente retrasados, aunque con gran probabilidad la mayoría de los retrasados superficiales podría haber logrado un mejor ajuste en el hogar o en programas de comunidad (Baumister, 1970; Conley, 1973, *cit.* En Hutt y Gwyn Gibby, *op.cit.*).

Las pruebas fotográficas que aportaron Blatt y Kaplan en 1966 estremecieron al público y a los educadores. Revelaron que muchos internos estaban mal alimentados, mal vestidos y que inclusive algunos iban desnudos de un lado a otro.

Estos y otros factores produjeron grandes cambios en las actitudes del público y crearon programas especiales para los retrasados moderados, quines habían estado invidentemente en instituciones.

En la misma década (1950-1960), se produjeron importantes avances legislativos surgiendo formalmente las asociaciones de padres y promoviéndose programas educativos basados en nuevos desarrollos y estrategias. Coinciden en esta década los grandes desarrollos tecnológicos asociados a programas especiales.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2 Surgimiento del Movimiento de Educación Integral.

A la década de 1960-1970 se le conoce como el periodo del optimismo renovado. Es cuando surgen los programas de educación temprana, teniendo mucho éxito. Se crea también la categoría Problemas de Aprendizaje y, lo más importante, es que se hacen cuestionamientos acerca de los problemas de marginación social creándose programas para atender a la población que vivía en esta condición.

El periodo de 1970 hasta nuestros días es conocido como el periodo del cuestionamiento y el replanteamiento. En este periodo prevalecen varias controversias surgidas en la década de los sesenta y para dar solución a esos problemas se incorporan profesionales diversos. También en este periodo resultó evidente la necesidad de que la comunidad aceptara al individuo con discapacidad con objeto de integrarlo productivamente. Por otro lado, también se han logrado muchos avances con la ayuda de la tecnología para que se ofrezcan mejores oportunidades a las personas con discapacidad, como son prótesis, trasplantes, cirugía reconstructiva, etc. (Macotela, 1995).

En este periodo también surge una nueva terminología y una nueva concepción sobre lo que significan "Las necesidades educativas especiales". También se desarrolló la Integración Educativa, tal vez la más general y básica que se asienta en criterios de justicia e igualdad. Este cambio fue motivado debido a que el sistema no cumplía con el objetivo primordial que era que los deficientes se integraran a la sociedad y sus resultados eran muy limitados debido a la heterogeneidad de alumnos que recibían. Estos efectos llevaron a nuevos retos a la comunidad educativa, originando nuevos estudios, debates, pláticas y tesis, habiendo gran número de autores que abogaban por la Integración Educativa. Así, de esta manera, se siguen haciendo aún más investigaciones sobre estos temas, hasta lograr definir más soluciones para que las personas con discapacidad puedan vivir bajo el principio de normalización.

A partir del cambio de concepción sobre "Normalización" surge la Integración Educativa, siendo ésta una nueva tendencia significativa de la evolución de la educación especial. La Integración Educativa se basa en la filosofía de Normalización, la cual pretende que el individuo con alguna discapacidad viva de acuerdo con sus capacidades y limitaciones lo más cercano posible a lo "normal", abogando por el derecho de todos

los alumnos a ser incluidos en los programas escolares regulares, por lo que las escuelas deben adaptar sus programas a las necesidades educativas únicas del estudiante; su principal objetivo es garantizar que el alumno con alguna discapacidad logre que se le acepte en actividades escolares, sociales y laborales. La Integración Educativa forma parte esencial de la dignidad humana, del disfrute y ejercicio de los derechos humanos.

La experiencia de muchos países demuestra que la integración de las niñas y los niños con Necesidades Educativas Especiales se consigue de una forma más eficaz en escuelas integradoras para todos ellos en su comunidad, siendo éste mientras tanto el último objetivo desarrollado hasta nuestros días para la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Actualmente los estudiosos de la educación están mejorando cada vez más la calidad de la Integración Escolar.

1.3 Evolución de la Educación Especial en México

El presidente Benito Juárez (1857-1872) fue el primer gobernante en preocuparse por la atención en México, a personas con necesidades educativas especiales y fundó, en 1867, la Escuela Nacional de Ciegos.

Después, hasta el año de 1914, el Dr. José González decidió crear una escuela para alumnas y alumnos con discapacidad intelectual en la ciudad de León, Guanajuato. De 1919 a 1927 comenzaron a funcionar en el Distrito Federal grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con discapacidad intelectual; en la Universidad Nacional Autónoma de México se implantaron técnicas educativas actualizadas y se creó la Escuela de Recuperación Física.

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, gran promotor de la Educación Especial en México y América Latina, planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial, y como resultado de esta propuesta, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la educación de los "discapacitados" intelectuales por parte del Estado. En ese mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños y niñas con discapacidad intelectual.

En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia. Durante casi veinte años funcionaron en el país estas instituciones con carácter oficial. Para 1941 se definió la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

apertura de la Escuela de Formación Docente para maestros de Educación Especial. En 1942 aparecieron los primeros centros de Rehabilitación Especial (CCREE) y en 1943 aparecen las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados.

En 1947 el Secretario de Educación Pública, Lic. Octavio Vegar Vázquez, propuso la creación de una escuela de especialización para maestros en Educación Especial. Para llevar a cabo esta propuesta era necesario modificar la Ley Orgánica de Educación, siendo el 29 de diciembre del mismo año cuando la Cámara de Diputados aprobó esta reforma, entrando en vigor el año siguiente.

No obstante, hasta el 7 de junio de 1948, la Escuela de Formación Docente abre sus puertas para maestros de Educación Especial; esta institución contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y finalmente en 1955, se incorpora a la escuela de especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor. En 1958 se fundó en Oaxaca una escuela de educación especial.

Al año siguiente, el profesor Manuel López Dávila creó la oficina de coordinación de Educación Especial; esta oficina dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas. Esta oficina se abocaba a la atención temprana de niñas y niños con discapacidad intelectual, originando esta orientación la fundación de las escuelas primarias de perfeccionamiento Núm. 1, 2, 3 y 4, en 1961.

En 1962 se inauguró en el Estado de Veracruz la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, y ese mismo año se abrió la Escuela Mixta para Adolescentes con Problemas de Aprendizaje. Cabe resaltar que en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial.

Históricamente, la educación para los mexicanos ha constituido el bien común máspreciado, por lo que está íntimamente ligada a los índices de justicia distributiva de la sociedad. El Sistema Educativo Nacional, fundado en 1921, alcanzó durante siete décadas logros educativos a favor del pueblo, pero no obstante, agotó su eficacia y se convirtió en un factor de desigualdad de oportunidades. Fue entonces necesario establecer un nuevo pacto federal para el Sistema Educativo Nacional y en 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, entre el

Gobierno Federal, los 31 Estados de la República y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación. El acuerdo consistió fundamentalmente en la descentralización del Sistema Educativo para reintegrar parte de la soberanía a los Estados, permitiéndoles operar los servicios educativos básicos de acuerdo a condiciones de diversidad de la población, propias de su Entidad y propiciar mayor acceso y permanencia escolar, conservando la Federación las facultades normativas del mismo Sistema.

Así fue que la Dirección General de Educación Especial (D.G.D.E.E) dejó de llamarse así para convertirse sólo en Dirección de Educación Especial, D.E.E.

Finalmente, en 1993 se modificó el Artículo 3º Constitucional y la antigua Ley Federal de Educación fue sustituida por la actual Ley General de Educación, donde se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. La Federación, Estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria, siendo la primaria y secundaria, obligatorias; Será democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana, sustentando los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos la mujeres y hombres evitando los privilegios de raza, religión, grupo, sexo o de individuo. El Artículo 12 de la Ley General de Educación menciona que le corresponde exclusivamente determinar, para toda la República, los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria, normal y todos los demás para la formación de maestros de educación básica; El Artículo 41 menciona que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, procurando atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de la escuela de educación básica regular que asistan a alumnos con discapacidad.

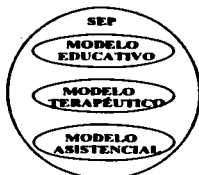
Con este nuevo panorama, el Sistema Educativo Nacional asume los compromisos internacionales contraídos por México, como son "La Conferencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Mundial sobre Educación para Todos", de Jomtiem, Thailandia (1990), para establecer políticas que logren satisfacer las necesidades de aprendizaje en la población escolar. Actualmente, el proceso de la educación es inverso; antes la población se ajustaba a la oferta educativa, ahora el Sistema Educativo tendrá que adecuarse a la demanda de la población.

1.4 Época Actual

A lo largo de la Educación Especial han coexistido distintos modelos de atención, los cuales han ido evolucionando a través del tiempo; primeramente existió el modelo asistencial, posteriormente el médico terapéutico y finalmente el modelo educativo. Actualmente coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo.



(En: Guajardo, R.E., 1996; cuadernos para la integración.)

Los modelos de atención en Educación Especial tienden a evolucionar del predominante Asistencial al modelo Terapéutico y de éste al Educativo.

1.5 Modelo Asistencial

Considera al sujeto de educación especial un *minusválido* que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida. Por lo regular, considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un *internado*. Se trata de un modelo segregacionista.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.6 Modelo Terapéutico

Este modelo considera al sujeto de educación especial un *atípico* que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. El modo de atención es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico o, en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención, requieren de una *clínica*.

1.7 Modelo Educativo

Este tipo de modelo asume que se trata de un *sujeto con necesidades educativas especiales* tal como lo declaró la UNESCO (Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura) en 1981 y en los últimos años es también aceptada la referencia "sujetos con discapacidad", ya que se trata de un tipo de persona que desde la ética del derecho todas las personas son iguales aunque con rasgos diferentes. Rechaza los términos "minusválidos" y "atípicos" por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la *integración* y la *normalización*. Con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y que como persona conviva plenamente en comunidad, la estrategia educativa es integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello y se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que a su vez elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo ni condescendencias.

Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo no excluyente, así como también del desarrollo moderno de la psicopedagogía y del desarrollo del currículum escolar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.8 La Integración Educativa en México

En el Distrito Federal 1993, se está llevando a la práctica la reorientación de servicios de educación especial, el cual es un Proyecto General de Educación Especial en México, 1993, del que se hablará más adelante.

La escuela regular y la escuela de educación especial forman parte de la diversidad de la educación básica. Las posibilidades prácticas de acceso al currículo básico en una escuela regular para un menor con discapacidad, es lo que se entiende por Integración escolar.

En 1992, la Secretaría de Educación Pública se comprometió a realizar un programa emergente de Actualización Magisterial y al iniciar el ciclo escolar 1992-1993 el contenido más significativo era el de la "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita" y con esto se actualizó a toda la planta docente de primarias del país, con el nuevo enfoque de aprendizaje que se había iniciado en Educación Especial.

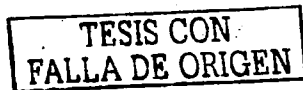
En el ciclo 1993-1994 se llevó a cabo otra "Propuesta para el Aprendizaje de las Matemáticas". Estas dos propuestas rompieron con la rigidez de la "Tecnología Educativa" del avance programático del Plan Anual de Trabajo. Este proceso de cambio en la práctica docente de la escuela regular no es la misma de hace veinte años, ya que cada vez está en mejores condiciones para atender la diversidad de alumnas y alumnos sin discapacidad.

En marzo de 1993 se elaboró el Proyecto General de Educación Especial en México y, en términos generales, cuenta con una prospectiva hacia el año 2010.

En el proyecto antes mencionado se apreció que la Educación Especial requería de una reorientación de los servicios educativos, implicando así transformaciones, tal como fue la importancia de la integración escolar.

En el ciclo escolar 1994-1995 se reorientaron los grupos integrados "A" y "B", transformando estos recursos humanos técnicos en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En 1995-1996 se tenían ya 133 unidades con presencia en 532 escuelas primarias regulares.

En el mismo año, nacen los Centros de Atención Múltiple (CAM) que pueden aceptar alumnas y alumnos con cualquier discapacidad que no logren integrarse a centros de educación regulares. Existen actualmente los Centros de Capacitación para el



Trabajo Industrial (CECATIS), que además de atender a jóvenes regulares, también ofrecen servicios educativos a aquéllos con cualquier discapacidad.

1.9 Innovación y cambio en la Educación Especial en México

De acuerdo con Guajardo (1994) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ofrece a la Educación Especial una gran oportunidad, ya que:

- 1) Permite terminar con la existencia de dos tipos de escuelas separadas, las de Educación Especial y la de Educación Regular, debido a que resultan inadecuadas tanto para una calidad educativa como para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales.
- 2) Debido a que la Educación Especial en México ha existido como un sistema paralelo a la educación básica a lo largo de 127 años, requiere de un programa que permita las equivalencias por niveles y no quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa.
- 3) La concepción actual eleva la calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficacia y equidad, permitiendo así mejorar el servicio público de educación, sin ningún tipo de exclusión de género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.
- 4) Las escuelas de Educación Especial no se cancelarán, ni la población con necesidades especiales se incorporará automáticamente a las escuelas regulares, sino más bien se establecerá una gama de múltiples opciones por grados de integración, para que de esa forma exista una escuela de calidad para todos, para que cumpla con el derecho que tienen todas las alumnas y los alumnos con necesidades de educación especial, bajo un programa constante de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, como a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, y a la propia escuela a la que asiste.
- 5) El programa de integración deberá concebirse como un espacio para ofrecer calidad educativa a todas las alumnas y los alumnos en edad escolar, con o sin discapacidad en su desarrollo, logrando de este modo grados de excelencia educativa para todas las y los estudiantes sin excepción alguna.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- 6) El nuevo Programa de Modernización de la Educación Básica permite resolver los problemas en el mismo lugar donde se generan, o sea en las mismas escuelas.
- 7) Consideración de una Ley no discriminatoria para la integración social del sujeto con necesidades especiales, por lo que se modificó la Ley Federal de Educación y queda satisfecha en el Artículo 41° de la actual Ley General de Educación.
- 8) La integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades especiales, pero la integración social de este sujeto debe formar parte de un programa integral que trascienda en los ámbitos de salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para ello es indispensable que se implante una efectiva concertación intersectorial.
- 9) No hay duda de que la integración educativa constituye un compromiso profesional al lado de las familias de niñas y niños con y sin discapacidad en los centros educativos; esto tendrá una mayor calidad en la educación una vez que sean instalados los Consejos escolares de participación social.
- 10) En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las necesidades educativas especiales con el nuevo enfoque de integración, tanto en las Escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

Sobre la base de este breve panorama histórico en torno a lo que se ha hecho por respetar el derecho que tienen las personas con o sin discapacidad a recibir una educación, nos podemos dar cuenta que aunque se ha trabajado arduamente por sus derechos todavía queda mucho por hacer, ya que la integración busca generar un cambio social a favor de dicha población.

CAPÍTULO 2

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

2.1 Conceptos de integración educativa

Para Marchesi y Martín (1996) la integración educativa consiste en integrar a las alumnas y los alumnos con algún tipo de discapacidad a los entornos escolares regulares. Su objetivo es reclamar condiciones educativas satisfactorias para todas estas niñas y todos estos niños dentro de la escuela ordinaria y sensibilizar a maestros, padres, así como autoridades civiles y educativas, para que adopten una actitud positiva en todo este proceso.

Siendo una de las razones más general y básica la que se asienta en criterios de justicia e igualdad considerando que todas las alumnas y todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad.

En algunos casos se ha señalado que la integración es un fin en sí mismo, que el objetivo principal es que todas las alumnas y todos los alumnos estén juntos en la misma escuela (*Idem.*)

Otras veces se plantea como un proceso que afecta solamente a las alumnas y los alumnos con alguna discapacidad, es decir al 2% con necesidades educativas más permanentes.

En estas posiciones subyace la idea de que la integración es un movimiento que trata de incorporar a la escuela ordinaria a las alumnas y los alumnos de los Centros de Educación Especial, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existían, sistemas de comunicación, equipos de fisioterapia, retirar barreras arquitectónicas etc. La Educación Especial se trasladaría sin más a la escuela normal.

No obstante, Hegarty, Pocklington y Lucas (1981, *cit.* por Marchesi y Martín, 1996), han insistido desde sus primeras publicaciones en que el objetivo principal no es

la integración, sino que es la educación de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales. Por ello y debido a las posibles confusiones y malas interpretaciones con el término "integración", han propuesto hablar en términos de "educar alumnos de ambos sexos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria". Esto supone que es el sistema educativo en su conjunto el que asume la responsabilidad de dar una respuesta ante este objetivo y no una parte de él - la Educación Especial -, que se desplaza simplemente en seguimiento de las alumnas y los alumnos deficientes que ya no están en los centros específicos.

Este concepto de integración educativa no es algo rígido con límites bien precisos y definidos. Por el contrario, la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, siendo su objetivo central encontrar la mejor situación para que una alumna o un alumno se desarrolle lo mejor posible, por ello puede variar según las necesidades de cada estudiante, lugares y la oferta educativa existente.

Estas formas distintas de concretar la integración educativa deben ser elegidas en función de las posibilidades de las alumnas y los alumnos así como de las características del centro educativo y pueden ir cambiando en la medida en que la situación de las niñas y los niños vayan modificándose.

Cartwright *et al* (1981), (*cit.* por Macotela, S., 1995), conceptualizaron a la integración educativa básicamente como el "proporcionar a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares"(Pág.8).

Este planteamiento entra en contradicción con la situación anterior ya que en el pasado a las personas diferentes se les mantenía aisladas o escondidas; posteriormente se les sacó de su aislamiento pero se les mantuvo en instituciones especiales, otra forma de confinación, aunque menos severa.

Kirk y Gallaher (1983) estimaron que el principio de integración educativa se vincula estrechamente con el de Normalidad y fundamentalmente involucra los esfuerzos por proporcionar a las personas diferentes servicios en ambientes no restringidos y que, por definición, el más adecuado era el salón de clases regular. Se postuló que a la niña y al niño debe ser educado con compañeros normales, recibir

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

servicios especiales paralelos a la instrucción normal y tener la oportunidad de relacionarse con sus compañeros normales lo más posible (*cit. por Macotela, S., 1995*).

Roher (1976) manifestó que la tendencia de integración educativa intentaba conjuntar los sistemas de educación especial y normal, de manera que se evitara separar al individuo del resto de la sociedad, proporcionándole acceso a servicios educacionales en escuelas normales con apoyos especiales tales como maestros itinerantes, salones de recursos, clases especiales, etc. (*Macotela, op. cit.*)

Hegarty *et al* (1981, *cit. por Hegarty S., Hodgson y Clunies-Ros, 1994*), manifestaron que era preciso realizar una distinción fundamental entre *integración como colocación e integración como educación*. Comprensiblemente, la atención se ha centrado inicialmente en la primera.

Dados dos sistemas de educación paralelos y separados - general y especial -, es necesario acabar inicialmente con la segregación de las niñas y los niños, y asegurarse de que poseen la oportunidad de lograr una socialización normal. Esta tarea puede realizarse hasta cierto punto mediante el cambio de lugar de la educación formal. La integración de la ubicación elimina algunas barreras de distancia y separación, constituyendo como primer paso necesario la terminación de la segregación de alumnos con necesidades especiales.

Sean cuales fueran las razones de la segregación y al margen del modo en que las escuelas especiales cumplieran las exigencias predominantes, la consideración que se impone en cualquier paso hacia la integración educativa es que, en primer lugar, las escuelas ordinarias resultaban inadecuadas. Si se retiraban algunos estudiantes de esos centros porque no era posible atender sus necesidades, carecen de sentido devolverles de nuevo sin examinar atentamente lo que la escuela ordinaria tenía para ofrecer y, si era necesario, efectuar cambios.

Dicho de modo más directo, lo que esto significa es que la integración exige una reforma educativa.

Las escuelas ordinarias deben de ampliarse, hacerse más vastas, de forma que sean capaces de atender a una gama de necesidades educativas más grandes que la anterior y de garantizar que alumnas y alumnos con necesidades especiales obtengan los beneficios de encontrarse en un entorno general. Por desgracia, las manifestaciones más

obvias de los programas de integración educativa son en ocasiones puramente físicas, las que resultan ser secundarias, en relación con la tarea educativa. Lo que esencialmente importa es la calidad de la educación que se brinda y hasta qué punto se relaciona con las necesidades de cada alumna o alumno. En consecuencia, las transformaciones más importantes han de operarse en el nivel del currículum: lo que a los alumnos se les enseña y por qué, así como la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso.

Chadsey-Rusch *et al* (1989) escribieron que la integración educativa implicaba que los individuos de características diferentes se incorporaran a un grupo u organización con unas bases de igualdad y de relaciones comunes (*cit.* en Jurado de los Santos 1993).

Para Medrano (1986), la educación integrada "es un sistema completo de atención, tratamiento y servicios para las personas que, ya sea por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales, por dificultades motrices o por cualquier otro motivo, no se ajustan al modelo establecido en la sociedad" (*cit.* por Ochoa y Torres, 1996, p.53).

Kaufman definió la integración en el marco educativo como "la integración temporal, educativa y social de un grupo seleccionado de niños con discapacidad junto a compañeros regulares basados en una planificación educativa y un proceso programado evolutivo e individual determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidad entre el personal administrativo, auxiliar y educativo del sistema regular y especial" (*Idem*).

La National Association for Retarded Citizens (N.A.R.C.) definió la Educación Integrada como un servicio educativo que se ponía en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas educativas con diferentes niveles de integración, que son apropiados al plan educativo de cada alumna y alumno, permitiendo la máxima integración educativa temporal y social entre alumnas y alumnos y sin discapacidad durante la jornada escolar regular (*Ibidem*).

Birch (1974) señaló que la "educación integrada" es la unificación de la Educación Regular y Especial con el fin de ofrecer una serie de servicios de alta calidad

a todas las niñas y todos los niños sobre la base de sus necesidades únicas de aprendizaje (*Ibidem*).

En algunos casos, niñas y niños con múltiples discapacidades, afectados con graves problemas de personalidad, etc., tendrán que ser atendidos en centros específicos; sin embargo, esto no contradice la educación integrada al sistema, más bien se está respetando el tipo de servicio que hará posible el tratamiento para satisfacer sus necesidades y el cual tiene derecho a recibir.

Para entender más ampliamente lo que es la educación integrada, Birch (1974), presentó los siguientes elementos descriptivos:

- En la educación integrada los alumnos con discapacidad son asignados a diferentes clases según sus necesidades, procurando que asistan a una clase regular, proporcionándoles el apoyo educativo que requieren, en otro horario.
- En cualquier modalidad del servicio se respeta la discapacidad del niño, sin darle una etiqueta categórica para determinar el programa educativo que seguirá.
- Mediante el proceso de integración los maestros de las clases ordinarias amplían y adoptan los procedimientos y el contenido educativo, de forma que niñas y niños se incorporen a los programas regulares, con niveles adecuados para cada uno.
- La integración podrá realizarse a cualquier nivel, desde la etapa preescolar hasta terminar la educación secundaria y aún después.
- Las niñas y los niños se retiran de las clases regulares sólo cuando es estrictamente necesario, para que asistan a programas específicos de enseñanza; por consiguiente, aún aquellos con discapacidad severa, deben permanecer en ambientes regulares la mayor parte del tiempo.
- En algunos casos, alumnos y alumnas recibirán instrucción individual o en pequeños grupos, proporcionándoles tareas a niñas y niños con discapacidad según sus necesidades.
- Los maestros del sistema regular serán responsables de los informes y reportes sobre el progreso de cada uno de los alumnos con discapacidad, consultando e intercambiando opiniones con el maestro especializado.
- Los alumnos con discapacidad deben comenzar su educación en la sección de maternal o de primer grado, en escuelas del sistema regular, con el apoyo educativo

necesario; solamente deben ser transferidos a clases y escuelas especiales durante el periodo que se requiera prepararlos para su integración a la escuela regular.

- La selección para cada nivel de integración se hará sobre la base de las necesidades educativas de los alumnos y la capacidad de los programas integradores para satisfacer los mismos, dejando a un lado la severidad de la discapacidad, de cada caso ya sea física, mental, emocional, etc.
- Las escuelas y los ambientes en que se imparte la educación integral deben ofrecer espacios sin barreras arquitectónicas y ser seguros y flexibles para todas las niñas y todos los niños.
- El currículo de capacitación de los maestros regulares incorpora teoría, práctica, materiales, tecnología y manejo de clases en grupo integrado.
- Los padres participan junto con los maestros en la toma de decisiones sobre programas especiales para sus hijos.
- Los niños "regulares" colaboran ayudando a sus compañeros con discapacidad cuando es necesario (Ochoa y Torres, 1996, pp.54-56).

A partir de los principios de la educación integrativa, la Confederación Mexicana de Asociaciones en Favor de las Personas con Deficiencia Mental (1992) presentó cinco objetivos específicos que se esperaba lograr con la implantación de la educación integrada en México:

- Identificar las necesidades educativas individuales y ajustar los programas curriculares de la escuela regular.
- Reconocer criterios evaluativos que permitan y faciliten el desarrollo integral del individuo, tanto en lo académico como en lo social.
- Incrementar las habilidades y destrezas que le permitan participar y contribuir de manera útil dentro de su comunidad.
- Desarrollar su autoestima y su concepto de autosuficiencia fomentando una imagen positiva en la escuela y en el grupo, estructurando estrategias que favorezcan la interrelación, ayudando al reconocimiento y aceptación de las diferencias propias de otros.

- Utilizar estrategias pedagógicas que faciliten el manejo del grupo a través de actividades participativas que permitan el desenvolvimiento cognitivo de cada alumno alrededor de los mismos conceptos a aprender.

En resumen, esta alternativa será la que permita desarrollar el objetivo de la educación general, integrando a todos los individuos en la sociedad y en la vida productiva, brindando a las personas con alguna discapacidad una vida independiente respetando su propia capacidad.

2.2 Estrategias y Niveles

La integración educativa no puede hacerse sin introducir técnicas psicopedagógicas y adaptaciones curriculares que constituyen programas de desarrollo individual, además de necesitarse tratamiento organizativo y didáctico específico en forma de apoyo educativo en el aula ordinaria y aún fuera de ella (Marchesi, A. y E. Martín, 1996).

La integración escolar requiere de varios recursos como la ampliación del material didáctico, la supresión de barreras arquitectónicas, la adecuación de los edificios, preparación y competencia profesional de los profesores, capacidad de elaborar un proyecto educativo, realizar adaptaciones curriculares, adecuar el sistema de evaluación de apoyo psicopedagógico y materiales adaptados, facilidades para el diseño de nuevas formas de organización escolar para transformar la organización escolar así como utilizar nuevas metodologías (Marchesi, A. y E. Martín, 1996).

En el Informe Warnock (1974) se distinguen tres formas principales de integración:

- a) Integración física.- Las unidades de educación especial se construyen en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero tienen organización independiente.
- b) Integración social.- Existen clases especiales en la escuela ordinaria realizando algunas actividades comunes con el resto de sus compañeras(os), como juegos o actividades extraescolares.

c) **Integración funcional.**- Es considerada la forma más completa de integración; en ella **alumnas y alumnos especiales participan tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela (*Idem.*)**

Un modelo de integración más completo fue el que realizó Söder (1980), siendo su esquema muy semejante al que propone el informe Warnock. Söder distinguió cuatro formas de integración Física, Funcional, Social y Comunitaria. Cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades especiales y el grupo de alumnos sin ellas.

Mientras que la Integración Física y Social coincide con la Física funcional del Informe Warnock, la denominada ahora Funcional lo es con la Utilización conjunta de los recursos educativos, existiendo entonces tres niveles:

1. **Utilización compartida:** se comparten los mismos medios, pero en horario diferente.
2. **Utilización simultánea:** en el mismo momento pero de forma separada.
3. **Cooperación:** los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos (*Ibidem.*)

Finalmente, la Integración comunitaria es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela.

La Integración comunitaria supone cambios muy importantes en la estructura social y en las actitudes de los ciudadanos, por lo que puede producirse un proceso satisfactorio de integración escolar seguido de una difícil incorporación a la sociedad.

Se han planteado también diferentes grados o niveles en el proceso de integración de alumnas y alumnos con necesidades especiales.

Asimismo, en cuanto a la integración escolar se han definido varios modelos; uno de ellos es el Sistema en Cascada, descrito por Deno (1970), ver Fig.1 considerado como uno de los puntos de referencia en los trabajos más modernos, su importancia se debe en gran medida a que se ha puesto énfasis en las posibilidades educativas del aprendizaje de alumnas y alumnos y no en las clásicas taxonomías de la deficiencia.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

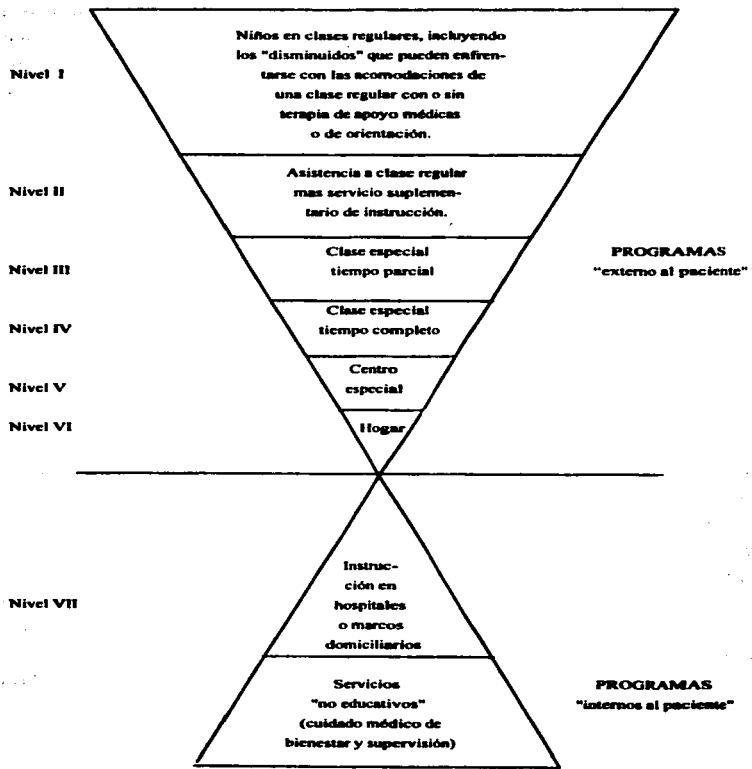


FIGURA 1. Niveles en el proceso de integración (Deno, 1970) en Marchesi, A. Coll y R. Palacios, 1996.

El estudio de las características de la educación especial en el Reino Unido condujo a Hegarty *et al* (1981) (*cit.* por Marchesi, A. y E. Martín, 1996), a promover un nuevo modelo de organización de las diferentes posibilidades en educación especial, modelo que por su flexibilidad se adapta fácilmente a la situación de otros países (ver cuadro Núm. 1).

CUADRO NÚM. 1
Estudios de Hegarty *et al*, (1981)

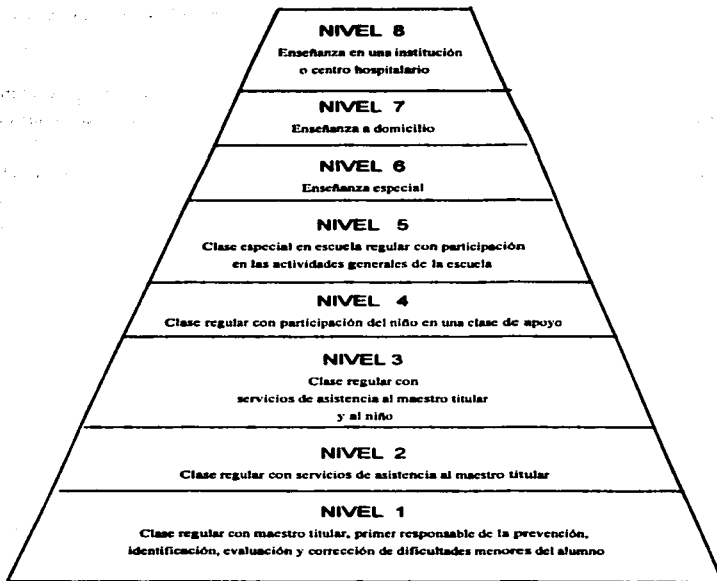
- A. Clase ordinaria sin apoyo
- B. Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de la clase
- C. Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial
- D. Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial
- E. Clase especial tiempo completo
- F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial
- G. Colegio especial a tiempo completo. Distribución de la oferta educativa en Educación Especial

- A. Clase ordinaria sin apoyo: se trata de la integración educativa de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, ya que normalmente estos estudiantes con discapacidad requieren un apoyo complementario.
- B. Manteniéndose todo el día en contacto con sus compañeros, el alumno recibe en la clase las ayudas necesarias a través del maestro o tutor y del maestro de apoyo. Esta opción es la más integradora.
- C. El tipo de clase ordinaria y atención en aula de forma independiente con el especialista puede realizarse de forma individual o en pequeños grupos que presentan necesidades semejantes.
- D. Dependiendo de la opción elegida, se pone el acento en el aula de educación especial o en el aula ordinaria.
- E. Parte del tiempo se lleva en la escuela especial y otra parte en la ordinaria.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Las opciones E y G son las menos integradoras para alumnas y alumnos con necesidades especiales. Para decidir cuál de los modelos es el adecuado para los alumnos con discapacidad, es la información curricular y qué centro escolar es el que ofrece o puede llegar a ofrecer ese tipo de enseñanza que necesita el alumno, la que conduzca a la decisión del centro educativo y no al revés (Marchesi, A. y E. Martín, 1996).

El Sistema de Pirámide en Cascada, propuesto en el Informe Copex canadiense (publicado en Quebec, 1976, en Ochoa, C. y Torres, M., 1996), ha sido adaptado por distintos países, con ligeras modificaciones. Contempla una gran diversidad de medidas graduadas de las posibilidades del niño, pero desde una perspectiva de normalización que se describe brevemente a continuación.



▲ SISTEMA DE PIRÁMIDE EN CASCADA

Propuesto en el Informe COPEX en Canadá (Publicado en Quebec, 1976; citado en Medrano, 1986)
(Tomado de Ochoa, C. y Torres M., 1996)

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

NIVEL 1. Incluye a todos los alumnos con alguna discapacidad, capaces de seguir los programas de la clase, los atiende un profesor ordinario responsable de la población con quien va a trabajar y actúa como tutor e interviene en la prevención y corrección de pequeñas dificultades de aprendizaje.

NIVEL 2. Los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con un profesor regular y siguiendo los programas ordinarios. El profesor recibe orientación del grupo de apoyo respecto a técnicas de rehabilitación, diseño de estrategias, metodología, etc., en función de las necesidades de las alumnas y los alumnos.

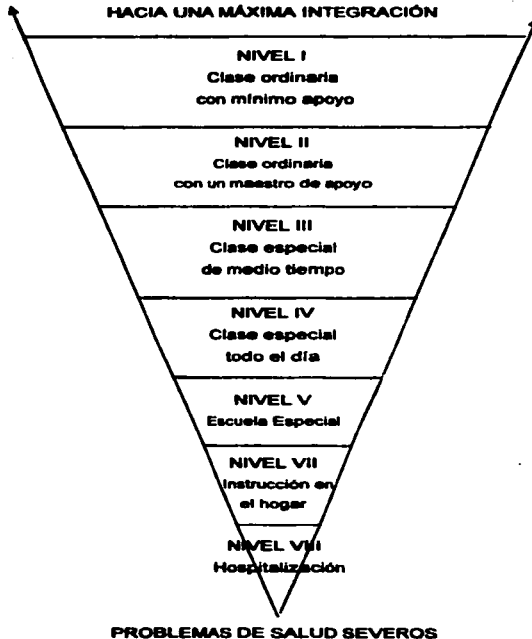
NIVEL 3. Las alumnas y los alumnos siguen el currículo normal de todo el grupo a cargo de un profesor regular. Otro profesor presta ayuda al alumno de forma individual o en pequeños grupos, según sus necesidades o problemas específicos. Estos especialistas trabajan en estrecha colaboración con el profesor de la clase, coordinando la actuación educativa.

NIVEL 4. Los alumnos con discapacidad están escolarizados en centros del sistema regular, permaneciendo una parte en la clase especial. El programa de desarrollo individual del alumno integra aspectos del currículo ordinario y otra parte del programa contendrá aspectos individuales, los cuales serán apoyados en la clase individual. Las dos partes actuarán en forma coordinada.

NIVEL 5. Las alumnas y los alumnos se integran en una clase especial dentro de un centro ordinario, siguen un programa diferente de los de la clase ordinaria y son atendidos por un profesor de educación especial que es el responsable de sus programas. Participan en las actividades extracurriculares del centro.

Otro programa de organización de Educación Integradora es el que proponen Santamaría y Saad (1992, *cit.* en Ochoa C. y Torres, M., 1996), representado en una pirámide invertida de opciones educativas (Ver fig. 2).

FIGURA 2
HACIA UNA MÁXIMA INTEGRACIÓN



• Modelo de desarrollo. Elaborado por Santamaría y Saad (Presentado en el Sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociación CONFE, 1992).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

NIVEL VIII. Hospitalización. En este nivel se ubican personas con severos problemas de salud en donde la atención de los médicos, enfermeras y personas en general deberá otorgarles un lugar como personas que son y un trato acorde a su edad cronológica.

NIVEL VII. Instrucción en el Hogar. Se otorga cuando no existen escuelas regulares o especiales en la comunidad a la que pertenece el individuo.

NIVEL VI. Servicio en la Escuela Especial. Es quizás la alternativa educativa más conocida y empleada en México. En ella todas las alumnas y todos los alumnos que asisten tienen alguna discapacidad. Tradicionalmente estas instituciones tienen poco contacto con la comunidad, son lugares cerrados y no hay relación con los compañeros de las escuelas regulares.

Recientemente algunas instituciones de educación especial han comenzado a derribar sus muros y abrir sus puertas a la sociedad, reconociendo por primera vez la importancia que tiene el contacto entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad.

A partir del Nivel V al Nivel I de este programa de educación que a continuación se presentan, son los niveles que apoyan el movimiento de Educación Integrativa en la escuela regular.

NIVEL V. Clase Especial todo el día. Asisten sólo alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) permanentes, siendo igual a cualquier otro grupo de la escuela regular; en la clase, los alumnos con discapacidad reciben la instrucción que requieren en todas las áreas y el contacto con alumnos regulares se lleva a cabo en los espacios comunes, compartiendo recreos, ceremonias cívicas y en general, actividades extraescolares.

NIVEL IV. Clase Especial Medio Tiempo. El alumno pasa la mitad del tiempo escolar en el grupo especial y el resto del tiempo realizando actividades con los alumnos regulares, tales como deportes, artes plásticas y talleres, entre otros.

NIVEL III. Clase Especial por Horas. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo pero con objetivos individuales diseñados en función de sus necesidades.

Asisten sólo durante algunas horas al día en el aula especial, donde reciben individualmente apoyos en las áreas que más lo requieran, como terapia del lenguaje, psicomotricidad, ajuste personal, apoyo académico, etc.

NIVEL II. Clase Regular con Maestro Auxiliar. En esta clase está presente un profesor que apoya al alumno con NEE y también al maestro y a los alumnos del sistema regular.

NIVEL I. Clase Regular. El profesor de la clase ordinaria recibe asesoría de un especialista en educación para que pueda llevar a cabo el programa de la alumna o del alumno con NEE, instrumentándose esta asesoría fuera de clase.

En un estudio que se llevó a cabo en España en el periodo de 1980-1983 bajo el título de Alumnos Individuales, comprendía diversos proyectos unidos en una preocupación por aquellos alumnos que, por alguna razón, suponen exigencias excepcionales para las destrezas de sus profesores, por lo que se concibió un proyecto que sería el siguiente:

- I Examinar las estrategias docentes que resulten relevantes para la gestión del aprendizaje de alumnos con una amplia gama de necesidades.
- II Aclarar el proceso por el que se modifica el currículum de la escuela ordinaria para tomar en consideración las necesidades de estas alumnas y estos alumnos.
- III Elaborar un informe en el que se detallen los aspectos prácticos y teóricos de esta ampliación del papel del profesor.

Diversos factores fueron tomados en consideración al desarrollar programas de trabajo para cada uno de los estudiantes. Para ello se distinguen ocho niveles, que son los siguientes:

1. Colocación en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumna o alumno, mediante un mejoramiento de la proporción alumno/profesor.
2. Colocación en una clase general con ayuda a alumnas y alumnos en áreas específicas del currículum. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
3. Colocación en una clase general y retirada para enseñanza especializada en área de recursos o con personal docente itinerante. Asistencia de apoyo cuando sea preciso.
4. Base en la clase general, acudiendo en régimen de tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
5. Base en unidad clase especial durante todo el tiempo. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6. Base en unidad clase especial y clases generales a tiempo parcial. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
7. Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela especial.
8. Escuela especial como base y de tiempo parcial en la escuela general.

Estos esquemas no se diferencian totalmente entre sí. En la práctica se superponen y la dotación en una determinada escuela puede comprender elementos de diversos esquemas. Lo que la relación proporciona es un modelo adecuado de clasificar la diversidad de disposiciones organizativas que toman las escuelas para acomodar a los alumnos con necesidades especiales (Hegarty S. *et al.*, 1994).

Programas de Integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades de educación especial.

Los programas de integración que presentaron Hegarty S. *et al.*, (1994), están basados en un detallado estudio de los mismos dentro de un proyecto de investigación.

Los programas fueron seleccionados en 1977 bajo el marco legal vigente en España y se referían a un momento concreto en el desarrollo de estos programas, más o menos entre los años de 1977 y 1979. Muchos de estos programas estaban comenzando a tratar de desarrollar formas de trabajo con pocos precedentes a los que se referían. Había muchos cambios y novedades y se iba aprendiendo sobre la marcha. Muchos de los defectos encontrados fueron remediados después y la mayoría de los programas están resultando más efectivos actualmente que cuando se iniciaron. A continuación mencionamos algunos de ellos.

Hegarty S. y Pocklington (1994) presentaron cuatro ejemplos de clases especiales en escuelas regulares, para alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje.

1. En una escuela mixta de secundaria, que atendía 80 alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas, cuyas edades eran de entre 11 y 16 años de edad, también funcionaba como departamento de recuperación de materias académicas para las alumnas y los alumnos que se encontraran atrasados, ayudándoles de ese modo a recuperar sus clases regulares. En relación con el

desarrollo curricular ha aportado una serie de aspectos e iniciativas que han sido útiles y bien recibidos por todos los profesores.

2. El segundo departamento está formado por dos centros especiales dentro de una escuela primaria, la cual atiende aproximadamente 200 alumnos y alumnas entre los 7 y 11 años de edad, con dificultades moderadas y profundas de aprendizaje, respectivamente. El centro para alumnos con dificultades profundas de aprendizaje tiene la suficiente autonomía de medios para proporcionar una "atención especial" para las niñas y los niños. Este programa, que se desarrolla en la zona rural de una pequeña ciudad del Reino Unido, atiende a un número amplio de escuelas primarias de la demarcación en este distrito.
3. Un tercer estudio fue en una provincia de Inglaterra, en una escuela de educación integrativa de alumnas y alumnos con problemas de aprendizaje ligeros, moderados y profundos, con más de 1100 estudiantes entre los 11 y 18 años de edad. Se les ofreció un currículo diferenciado, de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. Se reportó que el programa presentaba un nivel razonable de enseñanza integral, el profesorado se mostraba dispuesto, aunque a algunos les gustaría tener más orientación y apoyo; se menciona que la interacción social entre alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje no presenta problema alguno con el resto de sus compañeros.
4. Programa especial para niñas y niños con dificultades profundas de aprendizaje. Este programa ofrece a las niñas y los niños de guardería y preescolar, la ventaja de relacionarse generosamente con el personal educativo, recibiendo una enseñanza adecuada a sus necesidades. El interés principal del programa es proporcionar un ambiente estimulante de aprendizaje y un alto grado de atención individual. La mayor parte de los niños que asisten a este programa pasan a escuelas regulares al final de su período de escolaridad y sólo un pequeño número de alumnas y alumnos son enviados a las escuelas especiales.

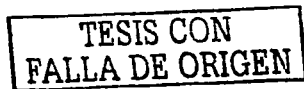
Otros estudios presentados por Hegarty S. y Poklinton (1994), fueron:

5. Integración individual de alumnos con deficiencias físicas. El programa abarca veinte alumnos en quince escuelas y seis alumnos en cinco escuelas secundarias,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

además treinta alumnos considerados como moderadamente deficientes, que asisten también a escuelas normales. La mayor parte de los profesores implicados han puesto lo mejor de ellos y han sido eficientes. Los niños han seguido el mismo currículo que sus compañeros "normales" y han obtenido claros beneficios en relación con su desarrollo social.

6. Departamento especial para alumnos con deficiencias físicas. Con más de 1,200 alumnas y alumnos está situada en una zona urbana del Reino Unido. Al principio, el Departamento funcionaba en forma autónoma con sus alumnos, aunque algunos académicamente capacitados pero con problemas físicos. A medida que pasaba el tiempo fue creciendo el número. Esta asimilación ha puesto un factor positivo en la integración del profesorado; los profesores tienen obligaciones en toda la escuela y están también asignados a otros departamentos. Además, los alumnos tienen acceso a una parte importante del currículo y son atendidos por profesores especialistas cuando tienen algún tipo de dificultad de aprendizaje.
7. Integración individual de alumnos con deficiencias auditivas. Consta de doce alumnos con deficiencias auditivas parciales y profundas, los cuales siguen las clases normales con ayuda de profesores especialistas en las escuelas regulares. Los alumnos han progresado académicamente a nivel social y emocional, con ayuda individualizada.
8. Área de recursos para deficientes visuales. En este programa se atendía catorce niños con deficiencias visuales y han llegado a formar parte integral de la escuela ordinaria; sus necesidades educativas son atendidas sin que éstos tengan que ser separados de sus compañeros durante mucho tiempo. Los factores que apoyaron fundamentalmente la creación de la integración han sido la determinación e implicación de la directora y la posibilidad de liberar a profesores para recibir una preparación especializada.
9. Programa de clase especial para alumnos con problemas de comunicación. Comprende dos clases unidas a escuelas separadas y atiende a cerca de 16 alumnas y alumnos. La función principal fue educar a las niñas y los niños de edad preescolar con inteligencia normal, los cuales tenían ciertos problemas específicos con el lenguaje. El objetivo final era integrar de nuevo a los niños en sus escuelas de



origen. Se ha conseguido aproximadamente que la mitad de sus alumnos con problemas de comunicación, hayan vuelto a la educación normal durante el año escolar (*Ibidem*).

En México existen diversos programas educativos que se han puesto en marcha, los cuales van desde aquellos que manejan mínimos niveles de integración educativa, hasta los que promueven la mayor integración de sus participantes.

La Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E., sept. de 1981, en Ochoa, C. y Torres M 1996), ofrece diversos recursos según el grado y la naturaleza de la discapacidad y su organización responde a una relación inversa entre la discapacidad y la integración, de acuerdo con los servicios que ofrece la D.G.E.E. y que se presentan en diversos niveles:

NIVEL 1. Aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que asiste en forma directa o colabora con el maestro del sistema regular, dándole apoyo en las estrategias y técnicas adicionales.

NIVEL 2. Alumnos en aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica; se brindan a los alumnos que requieren terapia de lenguaje, psicoterapia, terapia física, etc., en turnos opuestos para no descuidar su integración en el aula regular.

NIVEL 3. Grupos pequeños. Se brinda una clase de apoyo para reconstruir el aprendizaje; la duración es distinta, con la finalidad de lograr la integración educativa de los alumnos y alumnas al grupo regular.

NIVEL 4. Grupos integrados. Se componen de clases especiales dentro de la escuela regular.

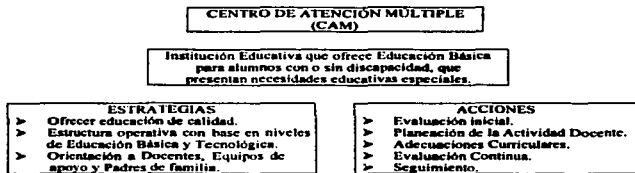
NIVEL 5. Alumnos en Escuela Especial. Cuando el problema es severo, entonces se organizan actividades para asegurar un contacto continuo de los alumnos con el medio físico y humano exterior, ya sea mediante la concurrencia a paseos públicos, cafeterías o actividades deportivas, pero compartiendo siempre con alumnos de las escuelas regulares.

NIVEL 6. Hospital o Asistencia en el Hogar. Servicio para alumnas y alumnos cuya asistencia es de tipo médico básicamente y no tienen muchas oportunidades de educación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este programa que se imparte en México por la D.G.E.E., en los Niveles 3, 4, 5 y 6, se requiere de la participación de maestros especialistas, con el apoyo del equipo multiprofesional adecuado.

Otro de los programas que imparte la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), es el llamado Centro de Atención Múltiple (CAM), al cual acceden alumnas y alumnos con cualquier discapacidad que no logren integrarse a centros educativos regulares (cit. en Guajardo, 1996).



Por medio de las estrategias presentadas a lo largo del capítulo, podemos darnos cuenta que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino un proceso con varios niveles de integración, a través del cual se pretende que el Sistema Educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de todas las alumnas y todos los alumnos. Esta gama de posibilidades, expuesta a través de los diferentes programas arriba planteados, debe conducir a cada alumna y alumno al nivel más conveniente para su educación.

Así mismo, el programa o estrategia más adecuada para la integración escolar, será aquél, que mejor favorezca el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumna y alumno. Una escuela abierta a la integración de alumnos con discapacidad debe ser muy flexible en su organización para atender a necesidades concretas que tengan los mismos, permitiendo que puedan incorporarse a la educación ordinaria en el momento más oportuno.

2.3 Formación de Equipos de Apoyo.

Kovin *et al.*, 1982, (en Hanko,G.,1995), hicieron notar que los maestros necesitaban, además de apoyo profesional y emocional, ser ayudados de manera interactiva para adaptar su método a las necesidades individuales de las alumnas y los alumnos, si es que se quería que los avances educativos acompañaran cualquier triunfo en alivio de sus problemas emocionales.

Sin el apoyo de los equipos de especialistas y profesionales de la educación, las dificultades para los maestros y alumnos pueden parecer insuperables. Los maestros a menudo se sienten mal equipados para responder a este tipo de dificultades emocionales y de comportamiento que presentan las alumnas y los alumnos "trastornados", aunque algunas de ellas pueden ser apenas algo más serias que los problemas similares experimentados por muchas alumnas y muchos alumnos "normales" que se las arreglan para enfrentarse a ellos sin mostrar ningún comportamiento "anormal". Estas dificultades pueden provocar ciertas reacciones en los maestros, que en lugar de disminuir el problema, lo aumentan. Como muestra está el Informe Elton sobre disciplina en las escuelas, (DES. 1989, *cit.* en Hanko, G., *Ibid.*) dónde se aclara que muchos maestros mantienen su propia batalla sin el apoyo profesional y emocional que podrían recibir de parte de expertos, tales como su propio psicólogo escolar o especialistas externos.

Los organismos nacionales, informes oficiales, así como escuelas y especialistas en necesidades, actualmente resaltan la importancia de capacitar a todas las maestras y todos los maestros para que puedan responder adecuadamente a las necesidades individuales y excepcionales con las que se irán encontrando a lo largo de su carrera docente; se considera que esa capacitación debe ser llevada a través de las iniciativas de formación y de reciclaje del personal educativo las cuales van dirigidas a las necesidades profesionales de los maestros en sus escuelas, así como también a las necesidades personales y sociales de sus alumnas y alumnos.

Esta demanda ha cobrado vital importancia debido al advenimiento del Acta de Educación de 1988 y debido también al reconocimiento legal de que todos los alumnos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

tienen derecho a un currículum amplio y equilibrado pertinente a sus necesidades individuales (Hanko, G. *Ibid.*).

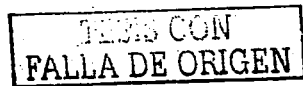
La formación de equipos de apoyo y los problemas de aprendizaje en clase relacionados con problemas emocionales y de comportamiento son temas de mucha importancia para los especialistas de la educación. Estos especialistas sostienen que maestras y maestros se enfrentan con la tarea de tener que responder instantáneamente a situaciones derivadas de estas condiciones.

Por estas situaciones los especialistas de la educación enfatizan que no se puede esperar que los profesores satisfagan las necesidades de alumnas y alumnos con problemas, si ellos mismos no reciben apoyo para sus propias necesidades docentes.

Gerda Hanko (1995), ha elaborado métodos de apoyo a los docentes que están relacionados con todo lo que implica la formación y el desarrollo profesional y en cualquier tipo de obstáculos que puedan frenar dicha formación, como son las dificultades que los maestros experimentan cómo identificar cuáles son sus verdaderas necesidades como profesionales, a la hora de utilizar sus recursos disponibles para cubrir estas necesidades, las dificultades con que los expertos se encuentran al intentar integrar los recursos que ellos ofrecen con el contexto real en el que actúa el maestro, el hecho de que estos recursos sean a la vez de uso inmediato y a largo plazo en el aula y en las instalaciones escolares y, finalmente, cómo ofrecer todo esto de manera que sea utilizable y aceptable, al mismo tiempo que respete la autonomía del maestro.

Para lograr estos objetivos y apoyar a los docentes, G. Hanko propuso la posibilidad de desarrollar grupos de orientación de maestros, los principios que debería inspirarles así como la factibilidad de los mismos. Las personas capaces de iniciar tales grupos podrían surgir de los gabinetes psicopedagógicos de los mismos colegios, de entre los profesores o podrían venir de afuera como los miembros de los servicios de apoyo psicológico, asesores locales o tutores pertenecientes a cursos de formación profesional; todos ellos serían capaces de compartir algunas de sus conocimientos y habilidades de manera que pudieran ser aplicadas dentro de la línea educacional de cada maestro.

No sólo el apoyo al profesorado puede venir de los especialistas sino también puede surgir de formaciones a nivel de los propios colegas de su escuela, o sea de entre



los mismos maestros que sean potencialmente capaces de actuar como asesores de sus colegas para transmitirles a su vez la experiencia adicional necesaria (*Idem*).

Hanko, G. *et. al* (1985), descubrieron en una encuesta tipo cuestionario, aplicada a ochenta profesores de los grupos de apoyo al profesorado, lo siguiente:

- Era para los maestros un alivio poder admitir que tenían problemas y valorar los de los colegas y adquirir prácticas en desarrollar medios para mejorar las condiciones de los niños con dificultades.
- Ya no resentían el tiempo empleado en los alumnos más difíciles: "Ha llegado a gustarme", exclamaban algunos profesores.
- En la medida en que se hace uno más eficaz con sus alumnos más difíciles, mejora uno como profesor para toda la clase.
- Las capacidades que ellos ya poseían pero no siempre utilizaban podían ser eficaces con los niños con dificultades excepcionales y podrían aplicarse conjuntamente a las nuevas capacidades adquiridas.
- Se sentían seguros de sí mismos en sus relaciones con los padres de los alumnos.
- Habían desarrollado un mejor compañerismo con los colegas de su propia escuela y de las subsidiarias y, en algunos casos, con los de los servicios externos de apoyo.
- Más escuelas solicitaron iniciar adherirse a grupos de apoyo.

En el Reino Unido y España ese trabajo de apoyo ha sido determinante para el cambio de actitudes del profesorado respecto a las posibilidades de escolarización en centros ordinarios de aquellos alumnos con necesidades especiales.

Las experiencias vividas en la integración de una niña invidente, Eresta Plaén y Vallejo Salinas, (1982) señalan que quizá dentro de algunos años cuando la integración escolar sea una realidad, los equipos de apoyo tendrían que extender su trabajo hacia los tres sectores implicados en la educación del niño necesitado de un régimen de integración y que son: la familia, la escuela y el propio niño.

Estas autoras estiman que las funciones que debe llevar a cabo el grupo de apoyo en relación con la familia, deberían ser en primer lugar, una información general sobre todos los aspectos relacionados con el desarrollo del niño que en el caso de la integración de la niña invidente fue todo lo relacionado con este tipo de discapacidad y

también sobre la vida de un adulto invidente; esta clase de información proporciona a los padres del niño ciego un conocimiento objetivo de la situación en que su hijo se encuentra. Los temas obligados en este bloque informativo son peculiaridades del desarrollo del niño ciego, recursos existentes en la localidad, perspectivas educativas y profesionales de los deficientes visuales, ayudas técnicas y material tipológico, etc.

Además de esta información general, tranquilizadora para la mayoría de los padres, estos grupos de apoyo deben seguir muy de cerca la marcha del proceso educativo de sus hijos ya que son ellos mismos los que en muchas ocasiones tendrían que ayudarlos a superar algunas dificultades; desde luego, en las primeras edades del desarrollo del niño, depende casi en su totalidad de su actitud y comportamiento con el niño, pero sobre todo indispensablemente durante la edad escolar su colaboración resulta indispensable. Por ello, los equipos de apoyo deben enseñar a los padres las técnicas que en este caso fue la del sistema Braille, y deben tenerlos informados puntual y periódicamente del desenvolvimiento del niño en la escuela. A su vez, los padres pueden proporcionar una información muy valiosa para conocer y comprender mejor al niño en su globalidad.

Apoyo dirigido a la escuela. Los profesores de apoyo deben cuidar que, tanto el claustro de profesores como la dirección y el personal auxiliar, estén en su mayoría informados del proyecto de integración que el centro está llevando a cabo. Para ello, el equipo de apoyo realizará sucesivas entrevistas con los diversos colectivos que vayan a tener relación asidua con el niño integrado, debiendo estar siempre disponible para facilitar cuanta información se genere.

El equipo de apoyo orientará, de forma exhaustiva, al profesor responsable del aula, en la que vaya a escolarizarse el niño deficiente, explicando las técnicas específicas de la enseñanza para el tipo de discapacidad y las peculiaridades de su aprendizaje; es preciso que conozca los recursos que tiene disponible para la adaptación de los programas generales del grupo; así, se les deberá explicar la utilidad y el modo de empleo del material didáctico que el niño tenga que utilizar.

Apoyo a realizar con el niño o niña propiamente. Durante las visitas que el propio profesor de apoyo realizará al centro educativo, trabajará con la niña o el niño en las lagunas que se hayan producido durante el último periodo, así como en aquellos

aspectos en los que se prevea alguna dificultad. Esta forma de trabajo resulta insuficiente en muchas ocasiones; en estos casos se programarán sesiones de refuerzo, impartidas por el equipo de apoyo en el centro educativo.

De acuerdo con la planificación del trabajo anteriormente expuesto, se ha llevado a cabo el apoyo a la escolarización en régimen integrado, de una niña invidente, quien durante tres años permaneció en una escuela infantil y que en el mes de septiembre de 1982 continuó su formación en el Colegio Monserrat de Madrid.

En el seguimiento de su proceso educativo han intervenido equipos de apoyo, INERSO de Madrid e INEE-ONCE.

Con este trabajo como ejemplo, podemos darnos cuenta en forma muy clara que la formación de equipos de apoyo es imprescindible en cualquier tipo de estrategia y en cualquier nivel educativo para las personas con necesidades especiales, pudiéndose de esta manera evitar, hasta donde sea posible, que ese déficit, en este caso (invidente), se convierta en una limitación social, económica y personal.

En seguida hablaremos del proyecto que se desarrolló, con el ánimo de contribuir a la formación y perfeccionamiento de los docentes, con la finalidad de poder contribuir con mayor efectividad en la Integración Educativa.

El Proyecto Necesidades Especiales en el Aula (NEA), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (1993), fue hecho para desarrollar estrategias que facilitarían la integración de alumnas y alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a escuelas ordinarias (*cit. por Ochoa y Torres, 1995*). Este proyecto se ha desarrollado en tres etapas.

2.3.1 Primera Etapa, de 1983 a 1985

Durante esta etapa se aplicó una encuesta a catorce países elegidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). Los objetivos del estudio fueron revisar la formación docente en países con

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN.

distintos sistemas, considerar las actitudes de los profesores hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y realizar un informe que sentara las bases para reuniones sobre la temática de la formación docente y la integración en cada uno de los cinco continentes del mundo. La información derivada de dicha investigación tiende a reconocer:

1. La educación como obligatoria para todas las niñas y todos los niños.
2. La integración de los niños con discapacidades a escuelas ordinarias
3. Mejorar la formación de los profesores para lograr los dos objetivos anteriores.
4. La necesidad de tomar en cuenta y sensibilizarse ante las tradiciones culturales.

2.3.2 Segunda Etapa, 1985 a 1987.

En esta etapa se realizan talleres regionales para discutir los planteamientos del informe realizado en la primera etapa. Para la realización de este trabajo se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

1. El desarrollo de políticas nacionales.
2. La importancia de tomar en cuenta a las niñas y los niños sin discapacidades severas, pero con dificultades en el aprendizaje, que como consecuencia no terminan la escolaridad obligatoria.
3. La importancia de que en la formación docente las prácticas sean supervisadas.
4. La necesidad de incrementar la flexibilidad en las prácticas curriculares y los métodos de enseñanza empleados en las aulas de escuelas integradas.
5. Usar el principio de autoayuda para estimular a los profesores a desarrollar destrezas de auto evaluación.
6. La importancia de reconocer el valor de la colaboración entre el profesorado de una escuela.
7. La necesidad de ayudar a los profesores a hacer uso de las tres fuentes de ayuda no profesional en el aula y que son el alumno, padres y comunidad y la ayuda de los auxiliares docentes.

2.3.3 Tercera Etapa, 1987 a 1992

Cumplidas las dos etapas, la UNESCO comisionó a Mel Ainscow (*cit. en Ainscow, M., Echeita, G. y Duk, C., 1994*), para que dirigiera un proyecto cuyo fin era diseñar y divulgar materiales para la formación de profesores. Estos materiales han sido titulados "Las Necesidades en el Aula" y fueron sometidos a prueba durante 1990 para difundirlos en 1992. Los materiales de este proyecto se han preparado con el objetivo de enfatizar cinco estrategias:

1. **Aprendizaje activo.-** Los estudiantes colaboran resolviendo problemas comunes, con lo que se les anima a responsabilizarse y al mismo tiempo superan alguno de los temores asociados al cambio.
2. **Negociación de objetivos.-** Los participantes negocian los objetivos de aprendizaje dentro de la estructura general del curso.
3. **Demostración práctica y retroalimentación.-** Las nuevas ideas o formas de trabajo puestas en práctica tienen más probabilidades de afianzarse cuando se usan combinadamente estos tres elementos; la demostración que permite vislumbrar qué es posible, la práctica con el apoyo de los colegas que les anima a arriesgarse y la retroalimentación dada por los compañeros que da mayor ánimo.
4. **Evaluación continúa.-** Los participantes se responsabilizan de controlar su progreso; esto les estimulará a mejorar sus prácticas.
5. **Apoyo.-** Finalmente, se les da apoyo a quienes están aprendiendo y se les anima a los profesores a que establezcan relaciones de colaboración con compañeros para obtener apoyo a largo plazo.

Los elementos más relevantes para la formación de profesores, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y que favorecen la integración educativa son:

- a) **Materiales de estudio.-** Incluye un amplio número de lecturas, hojas de actividades para los participantes y actividades para el aula. Dichos materiales están organizados en cuatro módulos, cada uno de los cuales contiene entre cinco y diez unidades. Cada unidad hace referencia a los contenidos relevantes e incluye las instrucciones

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

básicas sobre la forma de trabajo (individual, en parejas o grupos) y sobre el resultado esperado.

- b) **Guía para los coordinadores de los cursos.-** Ofrece orientaciones detalladas de cómo organizar los cursos y sesiones, partiendo del trabajo con materiales. También se incluye un conjunto de estudios de casos que describen proyectos llevados a cabo en diferentes países, basados en la iniciativa de la UNESCO.
- c) **Videos de entrenamiento.-** Aquí se incluyen ejemplos de los diferentes enfoques recomendados y utilizados durante los cursos, así como grabaciones de ejemplos prácticos en escuelas.

Es importante comprender que los materiales y actividades de este proyecto alientan a los coordinadores del curso a tener presente que los principios en los que se basa el proyecto son entendidos como facilitadores del aprendizaje adulto dentro de las sesiones del curso e igualmente útiles y válidos para trabajar con los alumnos dentro de las aulas.

Cabe señalar que, de acuerdo con Marchesi y Martín (1996), la predisposición de los profesores hacia la integración de alumnos con NEE, especialmente cuando estas necesidades son graves y tienen un carácter permanente, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen; por ello, una actitud positiva es un primer paso importante que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora. Por ello, los Equipos de Apoyo tienen que realizar un cambio de actitudes hacia el profesorado que intervendrá a los alumnos con NEE.

La capacitación de los maestros debe centrarse en "saber cómo" trabajar en el aula e incluir todas aquellas habilidades y estrategias para planificar el trabajo en el aula integrada: organización de la clase, evaluación, técnicas de trabajo en grupo, entre otras (Marchesi y Martín, 1996).

2.3.4 Estudios acerca de las concepciones sobre la Integración

Las investigaciones referentes a la capacitación de los maestros que trabajan en programas integrados hasta la fecha, es muy limitada. No obstante, autores como (Mc

Evoy, Shores, Wenby, Johnson y Fox 1994, *cit.* en Echeita, G. y Duk, C., 1994) llevaron a cabo un estudio en el Reino Unido en el que capacitaron, por medio de talleres, a 17 maestros de clases integradas en la escuela regular, para trabajar con alumnos que presentaban alguna discapacidad moderada o severa. En el taller de capacitación se les brindó a los profesores una variedad de procedimientos posibles para utilizar y con ello, facilitar la integración; se realizaron ejercicios prácticos así como retroalimentación por parte de los instructores. En dicho estudio se encontró que los maestros que utilizaron las técnicas de instrucción diversa manejadas en el taller, lograron incrementar significativamente la interacción social de los alumnos con discapacidad dentro del ambiente integrado. Se concluyó, además, que la capacitación incrementaba la confianza del profesor en su tarea, favoreciendo su actitud hacia la integración, ya que consideraban que poseían estrategias educativas, recursos y apoyos para realizar adecuadamente su labor (Ochoa y Torres, 1996).

Porter (1991) llevó a cabo un estudio referente a las opiniones de maestros en dos distritos de escuelas canadienses acerca de la integración, encontrando que de 24 a 30 maestros respondieron a la encuesta; solo 2 de los 24 maestros indicaron no estar de acuerdo con la integración escolar de alumnos con discapacidad. A pesar de que pocos siguen teniendo actitudes negativas, doce de los 24 maestros indicaron que sus actitudes habían cambiado y los otros doce señalaron que sus actitudes eran más positivas que al iniciar el curso. Con esto, Porter concluyó que cuando los maestros carecían de confianza en su habilidad para enfrentar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, a menudo no están dispuestos a hacerse responsables de los probables fracasos de los estudiantes. Consecuentemente, muchos maestros se resisten a probar algo nuevo si no están seguros de que será exitoso. En opinión de Porter, la aceptación de la integración crece con la experiencia; una vez que el maestro conoce al estudiante y empieza a experimentar el éxito de la integración, las actitudes empiezan a cambiar (Higareda y Silva, *Ibid.*).

Una investigación más reciente, realizada en España por Alvarado y Murga (1995), comparó las actitudes de directores y maestros de escuelas primarias públicas y privadas del sistema regular, hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual, tomando como variable el tipo de escuela (privada o pública), turno

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

(matutino o vespertino), sexo (masculino o femenino), escolaridad (licenciatura o normal) y egresado (Nacional de maestros u otra), experiencia (con o sin, en relación a personas con discapacidad intelectual) y grupo integrado (con o sin grupo integrado); la muestra fue de 45 directores y 84 profesores de escuelas privadas y públicas. Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de actitudes hacia la integración de las personas con discapacidad intelectual, realizado y validado por Espinosa (1991) Alvarado L. y Murga, C., *Ibid.*

Como resultado de su investigación, los autores concluyeron que el personal académico (maestros y directores), con grado de licenciatura y con algún tipo de experiencia en personas con discapacidad, presentaban una actitud más favorable debido a que tienen conocimientos más reales tanto de lo que la integración escolar es o implica, así como de las personas con discapacidad intelectual.

Aquí debemos subrayar que también los Equipos de Apoyo deben trabajar apoyando a los directores de las escuelas integradoras, puesto que también la actitud de los directores es un factor determinante para el éxito o fracaso de la integración educativa, ya que los directores pueden influir sobre la actitud que presentan los maestros, facilitando o dificultando la aceptación de la integración escolar de los alumnos con discapacidad a la escuela regular.

Lariveg y Cook (*cit.* en Alvarado y Murga, 1995), consideran que el apoyo del director es un factor crítico en cuanto a su influencia sobre la actitud que presentan los profesores, así como también en la creación de un clima de liderazgo profesional necesario para una integración efectiva.

Por todo lo antes citado, los Equipos de Apoyo deben encargarse también de los directores y diseñar técnicas para cambiar las actitudes de todas las personas que tengan contacto con las alumnas y los alumnos con NEE. La actitud hacia las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se ha visto modificada con el tiempo, pero aún existen actitudes de rechazo debido, entre otras cosas, a la falta de un conocimiento real sobre el tema NEE.

2.4 Una educación eficaz para todos.

¿Por qué se afirma que la Educación Integral es un sistema de educación eficaz para todas aquellas niñas y aquellos niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.)?

Para comprender el por qué es eficaz, tenemos que darnos cuenta de cuál es la situación actual de la educación, por tanto, es necesario conocer el desarrollo histórico de la Educación Especial (E.E.)

A la Educación Especial (E.E.) le debemos mucho ya que de ella se derivó la Integración Educativa, debido a que la E.E. no pudo alcanzar los objetivos propuestos, los cuales eran, que los alumnos de E.E. se integraran a la sociedad. Estudios profesionales e investigaciones bien controladas coinciden con el juicio espontáneo de que la educación especial segregada no ha conseguido proporcionar los frutos que parecía prometer y no ha confirmado ni cubierto sus objetivos previstos.

Se le ha criticado a pesar de sus indudables ventajas, ya que la E.E. alcanzó grandes avances como la formación de grupos integrados por profesionales diversos; se extendió el uso de pruebas mentales que obligó a reconocer las necesidades de servicios especiales, se produjeron también importantes avances legislativos, surgieron las asociaciones de padres y constantemente se están promoviendo programas educacionales basados en nuevos desarrollos y estrategias; también dio auge a la educación temprana y creó la categoría de los problemas de aprendizaje.

Es a partir de los años 70's que se inicia de forma abundante un cuestionamiento de la Educación Especial en cuanto a la consideración de problemas de marginación social, con lo que nació la concepción social de la E.E. de 1970 hasta nuestros días; surgieron varias controversias más, como las relacionadas con el uso de pruebas e instrumentos, con el problema de la etiquetación al individuo especial; con la canalización adecuada de la persona a los servicios idóneos; con la prevención, desinstitucionalización e integración; con los derechos tanto del niño especial como del adolescente y del adulto; con los problemas de tipo laboral y de inserción a la

comunidad y con la utilidad de los planes de educación individualizada y servicios residenciales.

El concepto de "Necesidades Educativas Especiales" (concepto que utiliza la Escuela de E.E. para designar a los integrantes de este tipo de escuela), también ha sido criticado; un primer grupo son los que consideran que es un término excesivamente vago que remite constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta algún tipo de problema de aprendizaje, lo que depende del tipo de escuela a la que va a asistir. En esta misma línea se señala que su utilización es más bien retórica, ya que no indican los mecanismos o sistemas para detectar quiénes necesitan educación especial, por lo que al final sus ventajas educativas son muy escasas.

El segundo grupo de críticas se refiere a su excesiva amplitud. La Educación Especial pasó del 2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de alumnos con NEE; incluso en los últimos años se ha comenzado ya a hablar de un mayor número de alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente en la etapa de educación secundaria y de que también los alumnos con rendimiento superior a la media tendrían NEE, aunque en este caso su demanda apuntaría hacia ritmos más rápidos o contenidos más amplios y profundos. Si esto fuera así, cabría preguntarse cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella.

Una tercera línea de cuestionamiento se encuentra en aquellos que consideran que las NEE no diferencian entre aquellos problemas que son directamente responsabilidad del sistema educativo de aquellos otros que se producen en ámbitos de experiencias diferentes (familias, clase social y minoría étnica), pudiendo suceder que muchos niños tuvieron necesidades especiales sin que ello supusiera que tuviera necesariamente necesidades educativas.

También se le ha acusado al concepto "Necesidades Educativas Especiales" de tratar de presentar una imagen excesivamente optimista de la educación especial. Parecería como si suprimiendo el nombre de las deficiencias, éstas fueron menos graves, como si centrandos los problemas en la escuela y en la provisión de recursos, fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadoras.

Por el contrario, los alumnos plantean problemas de aprendizaje cuyo origen está en muchas ocasiones fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no va a poder, por sí solo, resolver estos problemas. Por todas y cada una de estas críticas a la Educación Especial así como a su concepto utilizado, se ha venido a plantear el nuevo tipo de educación como lo es la Educación Integral.

Se dice que la Educación Integral es un tipo de educación en la que todos los alumnos salen beneficiados, tanto los que tienen alguna discapacidad como los alumnos que asisten a escuelas ordinarias, así como también los superdotados o los más capacitados.

Con la integración educativa sucede algo parecido a lo que ocurre con otros grupos social y culturalmente marginados. La tradición de una escuela elitista y segregadora ha ido construyendo nociones tan arraigadas como equívocas acerca de las necesidades y exigencias de la escolaridad y sobre lo que se entiende por normalidad. Sin embargo, los nuevos vientos de la democracia conllevan nuevos retos a la comunidad educativa. Uno de ellos, quizá el esencial, es que la democracia escolar debe ser absolutamente respetuosa con la diversidad de todas las situaciones educativas. En esta nueva tesitura no sirve el discurso de que continúan existiendo franjas minoritarias de alumnas y alumnos que no se adaptan a la institución escolar, ya que ésta es la que debe adaptarse y dar respuesta satisfactoria a todo el alumnado. Ello implica necesariamente una mayor atención y dotación de recursos por parte de la administración escolar y un cambio de actitudes de todos los agentes educativos y sociales.

Por tanto a partir de los años 60's y especialmente en la década de los 70's, se generó el movimiento que dio lugar a un cambio de suma importancia en la concepción de las discapacidades y de la Educación Especial; este cambio se vio favorecido por las siguientes tendencias (Marchesi y Martín, 1996):

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. La deficiencia deja de verse como algo propio del alumno para considerársele en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. Por lo tanto, el sistema educativo puede favorecer el desarrollo y el aprendizaje de alumnos con características deficitarias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que presentan los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje se modifica, dando como resultado una concepción más interactiva, en la cual el aprendizaje abre también vías que favorecen enormemente su desarrollo.
3. El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias más que en los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales, tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, que cuestionaron las funciones de ambos sistemas haciendo notar las limitaciones de cada uno.
5. Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares, al tener que enseñar a los alumnos que acudían a ellas pese a sus diferencias en capacidades e intereses.
6. El darse cuenta de que un número considerable de alumnas y alumnos desertaban de la escuela antes de culminar la educación obligatoria. El concepto de fracaso escolar, cuyas causas principales eran de tipo social, cultural y educativo, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso escolar y la deficiencia, por lo tanto, entre alumnos que acuden a una escuela ordinaria y alumnos que acuden a una escuela especial.
7. Los resultados limitados que la mayoría de las escuelas especiales obtenían con un número significativo de los alumnos. La heterogeneidad de los alumnos que recibían, les obligó a un replanteamiento de sus objetivos, funciones y relaciones con el sistema educativo ordinario.
8. El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó a que se valoraran nuevas posibilidades educativas a partir de datos concretos.
9. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.
10. La mayor sensibilidad social hacia el derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores. Este cambio de actitud se vio favorecido por la presión de padres de hijas e hijos con discapacidad y de las asociaciones de adultos igualmente discapacitados que reclamaron sus derechos.

Todos estos hechos han ido constituyendo la integración como forma esencial de la dignidad humana, del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de las niñas, los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue mejor y más eficazmente en escuelas integradoras para todos las niñas y los niños de una comunidad. (Marchesi y Martín 1966).

Siendo el objetivo principal de la Educación Integral reclamar condiciones educativas satisfactorias para todas las niñas y todos los niños dentro de la escuela ordinaria y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para adoptar una actitud positiva en todo este proceso.

La Educación Integral es una educación eficaz para todos porque sienta sus bases en los siguientes principios:

- Justicia e igualdad para todos.
- Todos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles.
- Favorece el contacto y la socialización con sus compañeros de edad similar.
- Todos, capacitados y con discapacidad, aprenden con una metodología más individualizada, disponiendo de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros menos dotados.
- Mejoría profesional en el profesorado.
- Proyectos educativos más completos.
- Adaptaciones del currículum a las necesidades específicas de los alumnos.
- Todas las alumnas y todos los alumnos con o sin discapacidad salen beneficiados con la integración educativa porque hay "igualdad de oportunidades para todos".

Hasta antes de estos cambios, la escuela y la sociedad propiciaban una manera de liberar a los profesores y a la administración de la primera responsabilidad que debería incumbirles, la de adaptar el aprendizaje a las diversas necesidades para que cada uno obtuviera de él el máximo beneficio. En lugar de esto se ha propuesto y se ha seguido haciendo aún en muchas escuelas a todos los educandos un tipo de estudio único; los mismos libros, las mismas fórmulas y los mismos métodos son utilizados, tanto para el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

individuo fuerte como para el débil, tanto para el motivado como para el indiferente, para el equilibrado igual que para el perturbado. Como se diría, de un darwinismo social, en el que el mejor armado y el mejor adaptado tienen más éxito que los otros.

La nueva forma de ver la educación también es eficaz para aquellos alumnos que asisten a los internados de Educación Especial, ya que estas alumnas y/o alumnos encuentran al máximo los inconvenientes del aislamiento y de la vida a puerta cerrada, junto con los de la monotonía, la pobreza de experiencias y la ausencia de estímulos intelectuales, reforzada por la vejez y la tristeza de locales que, en ocasiones, recuerdan desagradablemente un cuartel y hasta una prisión.

Por el contrario, el externado tendría toda clase de ventajas al permitir particularmente al alumno la acumulación de una experiencia más rica, surtida por todo lo que puede ver fuera de la escuela y la conversación. Además, el educar a niños deficientes cuesta seguramente tres veces más que educar a niños normales. Pero podría demostrarse que la asistencia mantenida durante toda una vida resulta todavía más costosa.

En cuanto a las escuelas ordinarias, los alumnos se benefician también, porque debido a que las escuelas no están funcionando para nadie, ni para los maestros ni para los estudiantes y tampoco para los estudiantes de alto rendimiento. Las personas no están sanas, no son felices, así que la sociedad y en especial las escuelas, tienen que cambiar. Se presume que las escuelas están diseñadas para ayudar a la gente a aprender y lo que ocurre en muchas ocasiones es lo contrario, interfieren y obstaculizan el aprendizaje.

En cientos de escuelas públicas de las zonas urbanas más marginadas de Estados Unidos, los estudiantes logran grandes cosas y desafían a los deterministas. Por ejemplo, 300 estudiantes negros y latinos, de quienes los asesores pensaban que los estudiantes abandonarían sus estudios, llevan un exigente plan académico, en el cual los maestros les predicaban altas expectativas; con esta estrategia se obtuvieron resultados positivos, pues resultó que siete de cada diez estudiantes se graduaron a tiempo, el doble del promedio de la ciudad de Nueva York. Como declaró uno de los profesores, hay que tenerles confianza ya que la mayoría de los muchachos no tienen a nadie que les tenga fe.

Hay que tener en cuenta que la educación es en gran medida una gama de expectativas. Como diría cualquier maestro, los estudiantes tienden a mejorar su rendimiento o a reducirlo, de acuerdo con las expectativas de quienes los rodean. Si las escuelas y la sociedad en general les dicen a los niños que ellos son listos y capaces de lograr sus metas, entonces veremos que por lo general, ellos tendrán éxito, pero si les decimos a los jóvenes de las barriadas que son obtusos y están condenados al fracaso, no nos sorprendería que haya tantos jóvenes que fracasen.

El fracaso de los jóvenes estudiantes no es innato, se les infunde. Una sociedad que en ocasiones parece haberlos olvidado, siembra ese pesimismo como una mala semilla en los niños impresionables. Todo esto se vuelve semejante al efecto "pigmalión negativo" que les ocurre a los superdotados y es cuando las personas de su entorno influyen negativamente en el superdotado. Por ejemplo, en realidad la familia apreciaría la capacidad del hijo por debajo de la que tiene.

Debido a esta actitud negativa que reciben los jóvenes de parte de su entorno, ya no son solamente los sujetos con discapacidad quienes necesitan de una atención especial según las necesidades, sino todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad porque presentan de forma temporal, problemas de aprendizaje.

Ello implica necesariamente una mayor atención por parte de todas las administraciones escolares y un cambio de actitudes de todos los agentes educativos y desde luego sociales, porque la solución para que haya una democracia escolar que sea absolutamente respetuosa con la diversidad de todas las situaciones escolares son tanto los profesores como las familias y la ciudadanía.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 3

IDEAS ESPONTÁNEAS, REPRESENTACIONES Y TEORÍAS IMPLÍCITAS.

En este capítulo expondremos de forma general el principio teórico que ha sido tomado como marco de referencia en investigaciones dirigidas al estudio de las representaciones sociales. Siendo necesario como punto de partida saber qué es el conocimiento social (cognición social) para después centrarnos en el origen y estructura de las representaciones sociales.

3.1 La cognición social

En la década de los años 1950 y 1960 se dio un fuerte impulso al estudio de la Cognición Social, área que engloba diferentes corrientes teóricas y que analizan cómo los sujetos extraen y procesan información de su medio social. La Cognición Social estudia las fases de los procesos cognoscitivos tales como la atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación, así como también las estructuras de la representación y la memoria, como son esquemas, prototipos, etc. (Ostrom, 1994; Landman y Navis, 1983; *cit.* en Darío Páez, 1987).

El interés cognoscitivo por las "influencias sociales" está contribuyendo actualmente a orientar parte de la psicología social hacia una penetración mucho más directa en el terreno de la "vida cotidiana", despertando el interés por las relaciones sociales concretas y por el pensamiento del sentido común. La Cognición Social es un movimiento que empuja a la psicología social a que salga de los laboratorios y se aleje de las teorías socialmente descontextualizadas, para que se acerque a la realidad social cotidiana, pudiendo suponerse un cambio drástico en los fundamentos de la disciplina social.

El cognoscitivismo social presta atención especial a los procesos inferenciales que caracterizan al pensamiento "natural", entendiendo por "natural" el pensamiento no explícitamente formalizado que las personas desarrollan y utilizan en su vida cotidiana; así, de esta manera, podemos averiguar cuáles son los procesos mediante los cuales las

personas "interpretan" su entorno social, "dando sentido" a sus actuaciones y a las de los demás, consiguiendo formarse una representación suficientemente acertada de la realidad en la que están inmersos y así poder desenvolverse adecuadamente en ella.

Además el cognoscitivismo social se aleja de la concepción del hombre como mero receptor pasivo de estimulaciones ambientales y le confiere un papel de agente activo en la producción de las dimensiones subjetivas de su entorno. Con el auge del cognoscitivismo la conciencia ha vuelto a constituir un tema respetable dentro de la psicología y la psicología social. Dentro de la Cognición Social existen dos corrientes, siendo éstas:

- A) La corriente asociacionista, que busca estudiar cómo son combinados los elementos del mundo social así como articulados por el sujeto, dando paso a los estímulos externos y a la formación de conceptos, preceptos, etc.
- b) La corriente constructivista, que estudia cómo percibe el sujeto el mundo social y cómo construye representaciones e ideas sobre éste, centrándose en los procesos cognitivos superiores (Landman y Manis, 1983; en Darío Páez, 1987).

La corriente constructivista, que es la que se utilizó en el trabajo que aquí presentamos, maneja el concepto de estructuras del conocimiento y algunos otros constructos, similares, como prototipos, etc., los cuales van a centrarse en el procesamiento activo que el sujeto realiza de la información social.

Los elementos básicos de la Cognición Social son la memoria, las características de las estructuras y el papel que juegan éstos en las fases del procesamiento de la información. Los efectos de los esquemas en el pensamiento social y en particular, la relación entre esquemas, procesos de cognición y estereotipos, permite introducirse en los procesos psíquicos asociados a la Representación Social.

3.2 Esquemas, Estructuras y Conceptos de la memoria.

La teoría cognitiva supone que los sucesos externos se representan en un código mental interno. Los investigadores de la teoría cognitiva están de acuerdo en que la información se archiva de alguna manera, de forma proposicional, puesto que el formato

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

o código implícito en la Cognición Social es proposicional, basándose los modelos de ésta en las teorías de redes proposicionales de la "memoria semántica".

La memoria sería una red de proposiciones cuyos elementos, de los que está formada dicha red, representan conceptos y las relaciones que hay entre las proposiciones. Así se forman los modelos que implican la existencia de una red de unidades que representan a los conceptos y eslabones o relaciones etiquetadas que representan las relaciones entre éstos (Hastie, 1985; en Páez, D., 1987).

3.3 Modelos de redes jerarquizadas de la memoria.

Los "modelos proposicionales" suponen que la memoria es asociativa (o sea los conceptos que la memoria recoge del exterior se relacionan unos con otros). Estos modelos postulan que las unidades (también llamados nodos o conceptos) que tengan más relaciones, serán más fáciles de recordar, así como también se recuerdan más los elementos relacionados entre sí mismos. Estos modelos suponen que las relaciones asociativas son direccionales.

Un tipo de modelo proposicional bastante extendido en la psicología cognitiva y en la Cognición Social es el de la red semántica jerarquizada en forma de árbol, en la cual los conceptos más abstractos están dominando jerárquicamente a los más concretos.

La memoria es una red múltiple de relaciones y conceptos organizados por la distancia semántica (basada en la experiencia social). Estos conceptos y categorías serían proposicionales y no proposicionales, e incorporarían tanto elementos prototípicos ejemplares como probabilísticos y estarían además organizados en unidades molares comprensivas de los conocimientos, tales como los "esquemas".

Los "esquemas" serían unidades molares de la memoria, estructuras de conocimiento complejo y totalizantes que procesarían activamente la información del medio, de manera que el conocimiento sería una reproducción y reconstrucción activa de los estímulos sociales y no un mero reflejo de ellos.

Según Bartlett (en Páez, D., 1987), los sujetos construyen una representación de la realidad próxima a lo que sus esquemas esperan recibir. La información proveniente del medio sería asimilada, modificándose de manera que el nuevo material se acomodara

a los conocimientos culturales preexistentes; este proceso de convencionalización, como le llama Bartlett, operaría mediante el cambio de contenidos de conocimiento actual o memorizado, de manera que sean congruentes con las expectativas del sujeto.

La posición de Bartlett es compartida por destacados autores contemporáneos en lo que respecta al concepto de "esquema", que es la unidad organizativa básica de información que hay en la memoria.

3.4 Capacidad de formar representaciones de categorías y conceptos según Piaget.

Para Piaget (en Páez, D., 1987), un "esquema" es la unidad organizativa básica de información que hay en la memoria, combinando información sensorial perceptiva y motora. Estos esquemas se coordinan, constituyendo así las estructuras del pensamiento, que permiten representar un objeto social, simbolizando las acciones realizables con él y comunicando sobre él.

Los conceptos de esquema de Bartlett y Piaget concuerdan en que tanto la memorización y como la organización son funciones básicas en el procesamiento activo de la información. De este modo los esquemas son estructuras cognitivas que contienen unidades de información y las relaciones entre éstas, combinándose los esquemas en una estructura compleja, formando así el conocimiento general y específico. Los paquetes de información sirven para formar o construir representaciones internas del mundo. Los esquemas, como estructuras complejas organizadas e inconscientes de conocimiento, influyen en el proceso cognitivo de codificación, memorización, comprensión y orientación de la experiencia.

Los esquemas son procesos activos que se orientan a interpretar y adaptarse a los datos que vienen del exterior, son análogos a procedimientos y a teorías, ya que sirven para analizar y evaluar "a su bondad de ajuste" con los datos que buscan integrar.

Existen diferentes tipos de esquemas tales como:

- 1) Los de tipo individual, divididos en a) Los de sí mismo o auto esquemas y b) los de personas o individuos.
- 2) Los de tipo de roles y grupos sociales.
- 3) Los de tipo de sucesos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4) Los resúmenes de solución de problemas.

3.5 ¿Cómo se lleva a cabo la codificación?

Cuando una serie de estímulos sociales se aparean con un esquema activado, los elementos estimuladores son seleccionados y ordenados de tal manera que reflejan la estructura del conocimiento contenido en el esquema. El conocimiento esquemático previo afecta la capacidad de codificación, percepción y comprensión de los nuevos estímulos, que se pueden aparear con un esquema, se codifican más rápido y de una manera más estable. Los sujetos organizan y recuerdan estímulos diversos según su conocimiento convencional. Los sujetos que poseen esquemas desarrollados sobre un tema, procesan y codifican la información de manera diferente a los sujetos no esquematizados y de manera más estable.

Una vez que se ha llevado a cabo el proceso de codificación o almacenamiento de esquemas, surge el proceso de reconstrucción y construcción activa de la representación del objeto.

3.6 Representaciones Sociales.

Las representaciones sociales quedan situadas dentro del contexto de los procesos cognitivos y debido a esto la representación social es una forma de pensamiento. La representación social tiene varias características, que son las siguientes:

- Supone la reproducción mental de un objeto. Consiste en reproducir algo que está ausente.
- La sustitución simbólica de lo ausente se asocia a la capacidad de sustituir la percepción de lo presente, de ahí la capacidad de fusionar lo percibido y lo conceptualizado en la representación. La representación integra el conocimiento previo con las señales percibidas, produciendo un efecto de realidad inmediata, lo cual es producto de la integración constructiva del organismo con la estructura estimulante del ambiente.

- El aspecto figurativo de copia imaginaria o de reproducción simbólica es inseparable de su aspecto significativo. La imagen simbólica se desdobra en un significado y es simultáneamente imagen icónica y símbolo significativa (Moscovici, 1984, *cit.* en Páez, D., 1987).
- La representación social es un proceso de reconstrucción. El sujeto selecciona la percepción, le otorga un significado y construye activamente la representación del objeto.

La representación es una estructura cognitiva que tiene como función el procesamiento de la información, otorgarle un sentido al medio y el servir de guía o plan para las conductas sirviendo así como modelos o miniteorías para los estudios del comportamiento social. Para entender lo que es una representación, definiremos nuevamente qué es un esquema y cómo se desarrolla la función simbólica.

Para la psicología Cognitiva un esquema es la unidad organizativa básica de información que hay en la memoria (Lindsay y Norman, 1983, en Páez, D., 1987). Así, por ejemplo, una teoría implícita de la personalidad consiste en el conjunto de esquemas que guían nuestra percepción sobre la personalidad y la conducta de los otros. Se refiere a matrices de asociación de rasgos de personalidad y conducta, así decimos que los gordos son más simpáticos y volubles.

Para Piaget, la representación es un producto de la acción del sujeto y plantea que el conocimiento social del sujeto y la representación social proceden de la acción social y además de que un esquema sensoriomotor es la unidad organizativa de la memoria que combina información sensorial perceptiva y motora (Lindsay y Norman, 1983, *op. cit.*).

Piaget muestra cómo el conocimiento de los niños sobre el mundo social evoluciona junto con su capacidad cognitiva genética; para ello, Piaget plantea que los esquemas de acciones se coordinan, constituyendo estructuras que describe de manera lógico-matemática y formula que en la fase preoperacional la representación es en un primer nivel la interiorización de acciones así como la capacidad existente en el sujeto de dos años constituye la función simbólica (Vuyk, 1984, Páez, *Ibid.*).

De los 6 a los 7 años, fase en que se dan las operaciones concretas, las representaciones se hacen reversibles y se integran en estructuras, constituyéndose así

las operaciones del pensamiento definidas como acciones interiorizadas, reversibles, agrupadas en sistemas de conjuntos (Vuyk, 1984, *Ibidem*). En el estadio de las operaciones concretas, que va de los 7 a los 11 años, las representaciones conceptuales evolucionan hacia representaciones proposicionales verbales e imágenes simbólicas, dominándose la lógica de inclusión de subclases y de clases (Pág. 8).

Finalmente, en el estadio de las operaciones formales, las categorías son más abstractas, complejas y articuladas, o sea que están determinadas por el desarrollo ideológico del sujeto (Turner, 1981; Marchesi, 1984; Vuyk, 1984, *en* Páez, D., 1987).

Desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, las representaciones sociales se inspiran en los discursos ideológicos y científicos dominantes. Las representaciones sociales son la forma presistemática y vulgarizada en el discurso del sentido común de las ideologías. En otros términos, las representaciones sociales se sitúan como un componente básico y difuso de las ideologías. Este conjunto sistematizado de representaciones da sentido al mundo social.

Las representaciones sociales se refieren a las estructuras cognitivo-afectivas, las cuales sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales; las representaciones sociales son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades, las cuales permiten la comunicación y sirven para orientar las interacciones; así pues, tenemos que las representaciones sociales son el producto del conocimiento social, o dicho de otra manera, es un resultante de la socialización. Las representaciones no sólo reproducen sino que parcialmente producen el mundo social y tienen un carácter creativo o autónomo; el conocimiento se vuelve objetivo en palabras y adquiere una realidad propia, ya que lo que la representación social designa, lo prescribe de hecho a ser real (Moscovici, 1984; Erlich, 1985; Arnault y de Montmollin, 1985; Jodelet, 1984; Mound, 1985; Nelson, 1985; *cit.* en Páez, D., 1987). La representación social constituye, por lo tanto, una realidad social.

3.7 Representaciones sociales y estereotipos.

La teoría de las Representaciones se refiere a las representaciones entre grupos. En una revisión reciente del estudio de las relaciones intergrupales, Brewer y Kramer han definido las representaciones sociales como "la estructura y contenido de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos" (Ibáñez, 1992).

Esto hace que el estudio de los estereotipos grupales y su influencia en el procesamiento de la información constituyan el eje central de las representaciones sociales.

El estereotipo es el aspecto conceptual o cognoscitivo del prejuicio, las ideas u opiniones que tenemos acerca de los individuos o grupos que son objeto de tal juicio. En este sentido un estereotipo sería una representación social sobre los rasgos típicos de un grupo, categoría o clase social.

Los estereotipos se pueden considerar también como creencias populares sobre los niveles de base o probabilidad de aparición de conductas, pensamientos y sentimientos en ciertos grupos. El pertenecer a un grupo es una fuente probabilística de información sobre las características de los sujetos.

3.8 Teorías implícitas

En seguida citaremos dos estudios acerca de las teorías implícitas, llamados:

- 1.- Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo
- 2.- Las teorías implícitas del profesorado.

Estos estudios y otros me han servido de pilares y de ejemplos para llevar a cabo mi trabajo de investigación sobre las ideas de las personas vinculadas con la discapacidad acerca de la integración de niñas y niños con discapacidad.

Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo, estudio llevado a cabo por Triana y Rodrigo en 1985 (Rodrigo *et. al.*, 1993), requirió de un análisis de las diferentes ideas que tienen los padres acerca de la infancia y su desarrollo. Tratando de reconocer que los padres no eligen al azar sus prácticas educativas entre un

conjunto de posibilidades, sino que su elección refleja un mundo especial de entender a la niña o al niño.

Esta orientación se aleja de las investigaciones tradicionales llamadas **proceso producto** que asumen una causa lineal entre la conducta del padre, el comportamiento del hijo y su nivel de desarrollo. Esta visión particular de la educación alude en la mayoría de los casos a los denominados rasgos de personalidad, para explicar la variabilidad de prácticas de educación utilizada por los padres. Estos tipos de estudios se caracterizan por *falta de atención hacia los procesos cognitivos* de los padres, que son los que configuran el verdadero marco conceptual que les sirve de guía en sus quehaceres cotidianos y en su propia actuación en los contextos de intervención educativa. (Goodnow, 1984, en Rodrigo, *Ibid.*).

De este modo, el estudio de las ideas o creencias se introduce en una nueva línea de investigación partiendo de la cognición social, asumiendo ésta como la huella que impone la cultura en el sistema representacional de los padres. Esta transferencia de cultura a individuo se produce a través de las interacciones que éste realiza con su medio social. De esta manera se concibe a los padres como seres pensantes que se enfrentan a la tarea educativa equipados con un conocimiento sobre las niñas y los niños, su desarrollo y cuáles son las técnicas óptimas para criarlos, siendo éste conocimiento el que determine el tipo de educación que reciban los hijos.

Kelly (1983) propuso que cada individuo formula sus propios constructos y ve el mundo a través de ellos; esto no significa que existan tantas creencias educativas como padres, porque éstas son compartidas por diferentes núcleos sociales y se transmiten a través de la cultura de generación en generación. De esta manera, diversos autores postulan que las ideas o creencias de los padres sobre la infancia se construyen por medio de la información que reciben los padres de su entorno en relación con la infancia y su desarrollo, probándose de esa manera que lo que fue una vez parte de la historia de la humanidad ha penetrado en el conocimiento de los individuos, verificándose de este modo la conexión entre cultura y cognición (Rodrigo, *Ibidem*).

Las teorías implícitas de los padres es un análisis de las diferentes ideas o teorías que sobre el tema han ido surgiendo a lo largo de la historia y que forman parte de nuestro bagaje cultural.

De este modo, las teorías que conoce el hombre de la calle sobre la infancia son, por ejemplo: ambientalista e innatista, son consideradas como el principal referente que utilizan los padres para conocer e interpretar la realidad educativa y además sirven de base para la creación de todo un cuerpo normativo de prácticas de crianza y de principios éticos para la educación (Ogbú, 1981, *Ibidem*).

Así, desde el enfoque de las teorías implícitas se hipotetiza que el hombre de la calle recoge todo ese trasfondo cultural y elabora sus propias creencias sobre el tema, creencia que tienen una influencia de origen cultural en las teorías que posee el hombre de la calle sobre su infancia.

En cuanto al trabajo también realizado por Triana y Rodrigo, las teorías implícitas del profesorado pretenden explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum y de sus condiciones de trabajo, llevaron a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Las teorías implícitas han ayudado a entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, el cual es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende (Gimeno Sacristán, 1988).

Las teorías implícitas son también teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos, históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y de la práctica pedagógica.

Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que desde otros puntos de vista se viene denominando "pensamiento práctico" (Pérez y Jinusco, 1988; Elbaz, 1983) o "teorías epistemológicas", con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente, de carácter socioconstructivista.

Con éstos y otros apoyos de trabajos de investigaciones acerca de las representaciones he podido abordar el estudio sobre las ideas de las personas vinculadas con la discapacidad acerca de la Educación Especial de niñas y niños con discapacidad para nuestro tema sobre la integración educativa y así poder tener conocimiento de las opiniones al respecto y otros conocimientos que pudieran tener algún interés relevante al tema de integración educativa.

Las técnicas más comúnmente utilizadas en estos tipos de estudios son las entrevistas, los cuestionarios y los métodos observacionales llevados a cabo en contextos, tanto de laboratorio como naturales.

Estas dos investigaciones que hemos presentado sobre teorías implícitas pretenden avalar la tesis socioconstructivista respecto a la génesis de las creencias y el importante papel que éstas tienen sobre el comportamiento humano.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SEGUNDA PARTE
TRABAJO EMPÍRICO

70

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 4

EL MÉTODO

4.1 Objetivo general

El objetivo de nuestra investigación es conocer las ideas y creencias que, con relación a la integración, han construido personas vinculadas directa o indirectamente, con mujeres y hombres que presentan alguna discapacidad.

Otro de los propósitos del trabajo ha sido explorar si las ideas están cercanas y son propicias para el desarrollo de un proceso de integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales, o bien si prevalecen aún ideas más cercanas a la segregación de las mismas. Este interés general se ha concretado en el planteamiento de los siguientes objetivos específicos.

- Explorar qué ideas, creencias, valores, actitudes, juicios, argumentos, en suma, qué representaciones tienen los participantes en el estudio sobre los siguientes aspectos:
 - a) Cuál es el concepto de discapacidad que manejan, qué tipos conocen, cómo los caracterizan.
 - b) Acerca del aspecto educativo; por ejemplo, si consideran que las personas con discapacidad necesitan una educación especial, si pueden ser integradas, a qué tipos de escuelas deben ir, en qué son iguales o diferentes la educación especial y la educación regular, etcétera.
 - c) Aspecto Social, por ejemplo. Si podrán integrarse a la vida productiva, hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y la convivencia, si deberían casarse y tener hijos, etc.
 - d) Aspecto económico: Por ejemplo. Si consideran que el presupuesto que se otorga para educación especial está bien utilizado.

- * Determinar, por medio de un análisis cualitativo de los argumentos y consideraciones de los participantes, el tipo de concepciones que subyace a las ideas concretas.
- * Estudiar, de manera general las representaciones, e indagar si existen semejanzas o diferencias que puedan encontrarse asociadas a los diferentes grupos de la población en estudio.

4.2 Hipótesis

Las investigaciones anteriores vinculadas con la integración educativa constituyen la base de nuestro estudio; éstas han recorrido un largo camino observando la posible unificación de ambos tipos de escuela, la de educación especial y la educación ordinaria. En relación con los datos encontrados en sus teorías e investigaciones acerca de la integración educativa de las personas con discapacidad, es posible conjeturar las siguientes hipótesis:

Las representaciones de las personas vinculadas con la discapacidad estarán cercanas y serán propicias para un proceso de integración de las personas con discapacidad.

Hipótesis secundarias:

- 1.- Los participantes mencionarán la ¿necesidad? de un proceso de integración educativa para las personas con y sin discapacidad.
- 2.- Los participantes tienen confianza en que las personas con discapacidad pueden integrarse al mundo en todos sus aspectos.

4.3 Metodología

4.3.1 Población estudiada

La población en estudio estuvo compuesta por 70 participantes, los cuales fueron seleccionados al azar, de una población de asistentes al Congreso Internacional "La

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Discapacidad hacia el año 2000". La manera en que fue solicitada la participación de las personas en el estudio se realizó de la siguiente forma:

- 1.- Durante los espacios de descanso, en los pasillos donde se desarrolló dicho Congreso.
- 2.- Se le preguntó a la persona si quería colaborar en una entrevista tipo cuestionario que trataba de una investigación sobre discapacidad para una tesis de licenciatura.
Una vez que se tuvieron los cuestionarios de los participantes, éstos se agruparon a partir de la información que aparecía en el rubro de escolaridad, para formar grupos. De esta forma encontramos que el grupo de participantes quedó formado de la siguiente manera:

50 profesionistas + 6 de posgrado + 4 normalistas + 3 estudiantes
+ 2 de trabajo social + 2 enfermeras + 3 amas de casa = 70 participantes

4.3.2 Procedimiento

Nuestro instrumento de recolección de datos fue la entrevista de preguntas abiertas por medio de un cuestionario.

1. El cuestionario comenzaba con datos personales del encuestado (sexo, edad, escolaridad, ocupación y nacionalidad).
2. El cuestionario constaba de 21 preguntas que se encontraban agrupadas para explorar diversos aspectos, entre ellos: el concepto de discapacidad, aspecto relacionado con el proceso educativo de las personas que tienen alguna discapacidad, aceptación y participación social y económica. A través de ello se intentó explorar las representaciones de los participantes acerca de esos aspectos..
3. Cada una de las 21 preguntas del cuestionario se presentaron impresas, dejando un espacio suficiente entre cada pregunta, proporcionando a la entrevistada y/o entrevistado la idea de que la respuesta debía ser amplia.
4. Se le preguntó a la persona que si quería colaborar con un cuestionario, explicándole que se trataba de una investigación sobre discapacidad para una tesis.

5. Una vez que la persona aceptaba se le pedía que se tomara su tiempo para contestar.
6. El encuestador se mantuvo cerca del participante para cualquier aclaración de las preguntas.
7. Una vez entregado el cuestionario se revisó si no faltaban datos y si toda la encuesta había sido contestada; en caso contrario, se le invitaba a terminarla. Una vez entregada se le agradeció su colaboración

4.3.3 Método de recolección de datos

El método de recolección de datos utilizado en nuestro estudio fue el cuestionario de preguntas abiertas. Por lo general este instrumento es más fácil para recolectar declaraciones escritas del individuo y permite reunir mucha información en poco tiempo. Los instrumentos pueden ser elaborados, readaptados y perfeccionados, pueden repartirse a un grupo que se encuentre congregado en un lugar determinado (como fue el caso de nuestra muestra objeto del estudio, participantes en el Congreso Internacional "La Discapacidad hacia en el año 2000". Los entrevistados estuvieron en libertad de contestar a las preguntas abiertas con sus propias palabras y no a limitarse en una serie de alternativas.

Para conocer si nuestro instrumento (cuestionario) tenía validez de contenido, establecimos si abarcaba adecuadamente los aspectos importantes que se intentaban medir mediante una revisión teórica bibliográfica correspondiente a la integración escolar, consultando con expertos en dicha materia. De esta manera la construcción del cuestionario siguió una metodología sustentada en el cuerpo de la teoría, el marco conceptual en que se apoya el estudio y los objetivos de la investigación. Cada una de las preguntas que se incluyen están dirigida a conocer aspectos específicos de las variables del objeto de análisis.

Podemos definir que el cuestionario es un método para obtener información de manera clara y precisa donde el entrevistado reporta sus respuestas. Así la información

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN.**

obtenida a través de los argumentos del entrevistado pudo ser analizada en los juicios y argumentos manifestados a fin de ser categorizada.

4.3.4 Análisis de datos

4.3.4.1 Análisis cualitativo

Se realizaron dos tipos de análisis; uno de tipo cualitativo y otro de orden cuantitativo. El primero se desarrolló a partir de las respuestas proporcionadas analizando las características, teniendo en cuenta el contenido de las mismas, aclarando que las respuestas no fueron excluyentes.

El cuestionario de respuestas abiertas, como ya se ha mencionado, tiene sus ventajas en la recopilación de datos; sin embargo, presenta algunas complicaciones precisamente por la gran cantidad de información proporcionada. Por ello se procedió a conocer la variedad de respuestas que se dieron a una determinada pregunta, identificando los aspectos sobresalientes que dan cuerpo a las contestaciones. Estos aspectos han sido reconocidos como **categorías** y nos permitió apreciar, en cada ámbito de interés, el abanico de tópicos en el que se han desplegado las ideas y creencias, así como conocer las posibles variaciones de éste entre los grupos de participantes. El análisis por categoría nos permite conocer los aspectos que han servido para otorgar significados consistentes al objeto estudiado, o sea poder establecer en qué aspectos se focalizan o hacen su anclaje las ideas que dan forma a las representaciones de los participantes.

4.3.4.2 Análisis cuantitativo

Una vez que se contó con el análisis cualitativo de las representaciones de los participantes con respecto a cada pregunta, se procedió a analizar los datos recolectados de la información proporcionada, usando la frecuencia de respuesta por categoría y su porcentaje.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

LAS IDEAS QUE TIENEN ACERCA DE LA INTEGRACIÓN Y LA DISCAPACIDAD PERSONAS ASISTENTES AL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL "LA DISCAPACIDAD EN EL AÑO 2000"

¿Qué entiende por discapacidad? ¿Qué tipos de discapacidades conoce? ¿Cómo se les educa? ¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial? ¿Cree usted que pueden integrarse a la vida productiva?

Estas preguntas y otras las formulamos a personas que de alguna forma, directa o indirectamente, tienen vínculos con la discapacidad; sus respuestas nos permiten adentrarnos en el mundo de la representación que han construido en torno a la discapacidad y su posible integración.

Las personas que, de manera directa o indirecta tienen un acercamiento con personas con discapacidad, o bien que se dedican al estudio de la misma, van construyendo sus ideas acerca de las personas con discapacidad, en base a la información obtenida por medio de la literatura, de las vivencias personales, o de otras fuentes dentro del ámbito de la discapacidad relacionada con la comunidad en que viven éstas, porque como menciona Delgado Cervantes (1999), *"lo que se vive en forma práctica y cotidiana es lo que da sentido a los elementos estructurales por definirse en las representaciones"*.

¿Cuál es la imagen que tienen acerca de la discapacidad los participantes en este estudio?, ¿Cuáles son los aspectos conceptuales que dan cuenta de las imágenes construidas?, ¿Las ideas existentes de los participantes están cercanas y son propicias para el desarrollo de un proceso de integración?, ¿Existen todavía ideas arraigadas a la segregación de las personas con discapacidad?, ¿Existen semejanzas o diferencias de ideas entre los grupos de la población en estudio?

Los participantes de nuestro estudio expresaron sus representaciones acerca de la persona con discapacidad y su posible integración escolar. Este estudio, por medio del análisis de las representaciones, busca reconocer la forma en que las personas que guardan vínculos con la discapacidad van dando sentido y manifestando su conocimiento e interpretación del mundo de las personas con discapacidad.

Investigaciones desarrolladas desde la orientación cognitiva (Rodrigo, M., J. Rodríguez, A. Marrero J., 1990; Sacristán, 1988, entre otras), han demostrado que las concepciones que las personas construyen de la realidad social se desarrollan dentro de un continuo que parte de la consideración de aspectos concretos y perceptibles, en torno del objeto de estudio, hasta llegar a la consideración de rasgos abstractos vinculados en uno o varios sistemas de relación (Delgado Cervantes 1999).

Así como dichos investigadores, ¿Nosotros podremos encontrar las representaciones de personas vinculadas con la discapacidad y su posible integración? ¿Cuáles son las características de las representaciones en nuestro estudio?

Para poder contestar a estas preguntas hemos realizado un análisis cualitativo de los argumentos y consideraciones que los participantes mencionaron en relación a cada pregunta, clasificándolas de acuerdo al contenido de las respuestas en categorías, procediéndose a cuantificar las respuestas tanto por grupos como por categoría, obteniéndose los resultados en porcentajes.

Por otro lado, se hizo un análisis por grupos de participantes en base a la profesión o nivel de escolaridad, permitiéndonos identificar la gama en que estaba distribuida la población de estudio, encontrando que los diferentes grupos (dado el tipo de selección aleatoria que se hizo) no son equivalentes en el número de participantes. Sin embargo, consideramos que era interesante observar cómo las respuestas que nos proporcionan reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporan como argumentos y contenido de sus respuestas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.1 ¿Qué entiende usted por discapacidad?

Uno de los puntos de interés de esta investigación ha sido conocer las ideas que los participantes tenían con relación a la discapacidad; para ello fue importante saber la forma y el tipo de asociación que han formado a nivel lingüístico. De tal manera propusimos a los participantes nos explicaran qué entendían por discapacidad. El 98% de los participantes dieron una respuesta y el 2% restante no lo hicieron.

A partir de las respuestas proporcionadas se decidió clasificar el tipo de explicación de acuerdo a los términos usados por los participantes. Así se encontró que usaron 18 diferentes expresiones para dar cuenta de lo que entienden por discapacidad. Los términos usados se listan en la tabla 5.1.1, con el fin de poder apreciar y conocer la frecuencia de uso de cada uno de ellos.

Tabla 5.1.1 Distribución de conceptos

Concepto	Frecuencia	Porcentaje	
1.- Alteración	8	9.3	
2.- Anormal	2	2.3	
3.- Anomalía	1	1.2	
4.- Capacidad In-	8	9.3	25.5%
5.- Capacidad No-	6	6.9	
6.- Capacidad Falta de	5	5.8	
7.- Capacidad Baja	2	2.3	
8.- Capaz Menos	1	1.2	
9.- Deficiencia	8	9.3	
10.- Disminución	8	9.3	
11.- Carencia	3	3.5	
12.- Habilidad falta de	1	1.2	
13.- Impedimento	10	11.6	11.6%
14.- Imposibilidad	1	1.2	
15.- Lesión	1	1.2	
16.- Limitación	13	15.1	15.1%
17.- Pérdida	5	5.8	
18.- Restricción	1	1.2	
19.- No contestó	2	2.3	
Totales	86	100	

Si bien dentro de la descripción de los términos se decidió señalarlos de acuerdo a cómo fueron expresados por los participantes, es fácil detectar y era esperado, como lo hemos intentado mostrar en la tabla, que el término de discapacidad se asocia de manera mayoritaria con el término capacidad en distintas modalidades (in-, no-, falta de-, baja-, menos). De esta manera se puede apreciar que 22 participantes 25.5% lo han empleado para tratar de explicar el concepto que han construido. Otra imagen que surgió es la

asociación con el término *limitación*, 15.1%, y el de *impedimento*, el 11.6%. Dentro de las representaciones construidas encontramos que, de forma equivalente, las ideas en que la discapacidad se vincula con *alteración*, *deficiencia* y *disminución* agrupan cada una al 9.3% de los participantes. De esta forma encontramos un amplio abanico de ideas que en algunos momentos parecen reflejar las características transitorias, permanentes, amplias o restringidas del concepto.

Con respecto a los distintos grupos en que la población estudiada fue clasificada, de acuerdo a la profesión u ocupación por ellos declarada, encontramos, como se muestra en la tabla 5.1.2, la siguiente distribución, considerando sólo aquellos términos que aparecen en cuando menos el 10% de la población por grupo.

Tabla 5.1.2 Distribución de los conceptos utilizados entre los diferentes grupos de población para explicar lo que entienden por discapacidad.

Conceptos	Profesionistas	Postgrados	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Endermeros	Amas de Casa	Frecuentistas De colegios	Porcentaje de contestado
Alteración	18%							8	9.3
Anormalia	2%							1	1.2
Anormal			25%			50%		2	2.3
Capacidad-Baja	4%							2	2.3
Capacidad, falta de	6%						66.7%	5	5.8
Capacidad-in	16%							8	9.3
Capacidad-No	6%	16.7 %	25%				33.3%	6	6.9
Capaz-Menos	2%							1	1.2
Carencia	6%								3.5
Deficiencia	14%		25%					8	9.3
Disminución	14%					50%		6	9.3
Habilidad, falta de	2%							1	1.2
Impedimento	12%	33.3%		66.7%				10	11.6
Imposibilidad	2%							1	1.2
Lesión	2%							1	1.2
Limitación	14%	66.7%			50%			13	15.1
Pérdida	10%							5	5.8
Restricción			25%					1	1.2
No Contestó	2%			33.3%				2	2.3
Total	•	•	100%	100%	•	100%	100%	66	100

*El total de la suma de % por grupo no siempre corresponde al 100% ya que las respuestas proporcionadas no son excluyentes.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Podemos observar que el grupo de profesionistas es el que utilizó mayor números de conceptos de la lista que aparece en la tabla 5.1.2 (lo cual es esperado ya que el número de participantes en este grupo es mayor), siendo para este grupo la discapacidad una "*alteración*" o una "*incapacidad*", ambas con una presencia del 16%.

En contraste con el grupo de profesionistas, encontramos que el grupo de "posgrado" asoció la discapacidad con *limitación en un* 66.7%.

En cuanto al grupo de normalistas no predominó ningún concepto, siendo siempre su porcentaje constante de 25% en cada uno de los casos siguientes: "Es la persona que funcionalmente *no es igual a la normal* o que se considera así". "Es una *deficiencia orgánica*". "Es el individuo que *no tiene capacidad* total, ya sea mental o física". "Es la *restricción* de una o más habilidades que sufre una persona".

Un 66.7% del grupo de estudiantes la explicó diciendo que se trataba de algún *impedimento* físico, motor o mental para poderse desarrollar emocional o socialmente.

En cuanto al grupo de trabajo social, el 50% manifestó que era alguna *limitación* física o mental que presenta la persona para un desarrollo normal.

Un 50% del grupo de enfermeras dijo que era *no poder ejercer como persona normal* y el otro 50% que era una persona con *disminución* del intelecto de acuerdo a los parámetros normales.

El grupo "amas de casa" dio su explicación en torno a la *falta de capacidad* (66.7%), explicando que era la falta de uno o varios elementos en los niños que no tienen la misma capacidad que los demás.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿Qué entiende por discapacidad?*, que:

- 1.- El término discapacidad es asociado mayoritariamente con el de *Capacidad en las* modalidades de (*la, no, falta de, baja, y menos*) apreciándose el 25.5% con esta clase de asociaciones del total de respuestas de la población del estudio.
- 2.- Fue el grupo de profesionistas quien mencionó mayor número de conceptos.

- 3.- En forma general no existe un término único que haya podido agrupar las representaciones o ideas construidas por los participantes, en cuanto a lo que la discapacidad implica.
- 4.- Las ideas reflejan en algunos momentos características transitorias y permanentes o en ocasiones más restringidas o más amplias del concepto.

5.2 ¿Qué tipos de discapacidades conoce?

De acuerdo a la información que fue proporcionada por los participantes en el estudio ante esta pregunta, considerando los contenidos de sus respuestas, se clasificaron de forma inicial en dos grandes rubros. En el primero agrupó las respuestas que mencionaron aspectos funcionales o conductas consecuentes que fueron observadas como producto o resultado de la discapacidad; un ejemplo de este tipo de respuesta es: *De la comunicación o Menores infractores.*

Como se puede observar, este tipo de respuesta no hace mención de los aspectos que originan el problema de "la comunicación", la cual podría estar originada por factores de tipo auditivo o de articulación del lenguaje o de capacidad cognitiva, etc., quedando este grupo asignado a la categoría de *Función Social*. Un segundo grupo de respuestas lo constituyen aquellas en las que se mencionaron áreas afectadas o discapacidades específicas como son problemas visuales, afasia, etc. De esta manera, este segundo grupo quedó formado por 9 subcategorías: *Auditiva, Visual, Lenguaje, Cognitiva, Motora, Parálisis, Síndromes, Psicológicas y Sensoriales.*

La tercera categoría encontró su origen en las respuestas que no mencionaron áreas afectadas, discapacidades específicas, ni aspectos funcionales; por ejemplo, *profundamente ninguna o casi todas*, quedando clasificadas como respuestas *No específicas.*

Una vez que fueron determinadas estas tres categorías: *Función Social, Discapacidades específicas, y No específicas*, se procedió a contabilizar el número de respuestas por categoría. En la tabla 5.2.1 podemos observar los resultados.

Es importante mencionar que el número total de respuestas fue de 278 y en base a este número se obtuvieron los porcentajes de cada una de las subcategorías.

Tabla 5.2.1 Distribución de categorías según tipos de discapacidad.

Categorías	Subcategoría	Frecuencias	Porcentajes (%)	
A. Función Social		14	5	5%
B. Discapacidades Específicas	1.- Cognitiva	64	23	94.3%
	2.- Motora	61	22	
	3.- Auditiva	36	12.9	
	4.- Visual	36	12.9	
	5.- P. Cerebral	20	7.2	
	6.- Lenguaje	16	5.8	
	7.- Síndromes	15	5.4	
	8.- Psicológicas	13	4.7	
	9.- Sensoriales	1	.4	
C. no específicas		2	.7	.7%
Total de respuestas		278	100%	

Como se observa en la tabla 5.2.1, encontramos que el mayor número de respuestas se vincula con la mención de discapacidades específicas, 94.3%, y de entre ellas sobresalen las relacionadas con los aspectos: Cognitiva, 23%; Motora, 22%; Auditiva, 12.9%; Visual, 12.9%, correspondiendo éstas en suma a un 70.8% de las respuestas del total de participantes. Tal vez este tipo de resultado era esperado ya que los participantes se encuentran vinculados de una u otra manera con esta información; no olvidemos que los entrevistados eran asistentes a un congreso cuyo tema de contenido se relacionaba con las discapacidades que pueden presentar las personas y su posible atención dentro de un contexto de integración socioeducativo.

Análisis por Grupos de Población.

En el siguiente apartado se dará a conocer un análisis por grupo de población con la finalidad de observar mediante él si las respuestas que proporcionan los participantes reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al conocimiento de diferentes discapacidades.

Mediante la tabla 5.2.2 se puede apreciar que el grupo de profesionistas es el que tiene un conocimiento de mayor número de discapacidades, sobresaliendo las relacionadas con los aspectos cognitivos (96%) y motores (92%).

En cuanto al grupo de posgrado, éste mencionó de forma sobresaliente también lo relativo a los aspectos cognitivo (100%) y motor (83.3%).



Tabla 5.2.2 Tipos de discapacidades conocidas por los grupos de población

Categorías	Subcategoría	Predefensas (%)	Programa (%)	Normaliza (%)	Estudiante (%)	Trabajo Social (%)	Enfermera (%)	Amas de Casa (%)	Frecuencia Mujeres	Frecuencia Hombres
Función Social		2	66.7	-	-	-	-	-	14	5
Discapac. Específicas	Auditiva	54	50	25	-	100	100	33.3	36	12.9
	Visual	54	50	25	-	100	100	66.7	36	12.9
	Cognitivas	30	-	-	-	-	-	33.3	16	5.8
	Motoras	96	100	50	66.7	100	100	66.7	65	2.3
	P. Cerebral	92	83.3	25	100	100	100	66.7	61	22.0
	Síndromes	28	33.3	25	-	-	100	33.3	20	7.5
	Síndromes	20	16.7	-	-	-	100	66.7	15	5.4
	Psicológicas	18	50	-	-	-	-	33.3	13	4.7
Sensoriales	2	-	-	-	-	-	-	1	0.4	
No Específicas		-	-	50	-	-	-	-	2	0.7
Total									278	100%

En contraste, el grupo de normalistas conocían del tipo cognitivo un 50% de su población, auditivas un 25%, visual 25%, motoras 25%, parálisis cerebral 25% y un 50% de respuestas no específicas, como por ejemplo: "como todas", "profundamente ninguna". Este grupo no mencionó conocer discapacidades de tipo psicológicas, del lenguaje, síndromes y sensoriales.

La población de estudiantes centró sus respuestas en motoras (100%) y cognitivas (66.7%). En contraste, el grupo de trabajo social mencionó conocer en un 100% del tipo auditivo, visual, cognitivo y motor.

Por último, tenemos al grupo de amas de casa, quienes en un porcentaje del 66.7% dijeron conocer del tipo visual, cognitivo, motor y síndromes. En un 33.3% mencionaron discapacidad de orden auditivo, lenguaje, parálisis cerebral y psicológica, no mencionando las de función social y las sensoriales.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿Qué tipos de discapacidades conoce?*, que:

- Las categorías más mencionadas por los participantes fueron aquellas que mencionaron áreas afectadas o discapacidades específicas, siendo las más enumeradas las de tipo cognitivo, motoras, auditivas y visuales.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

- 2.- Las respuestas del grupo de estudiantes sólo mencionaron las discapacidades específicas de tipo cognitivo y motor.
- 3.- Lo mencionado en los puntos 1 y 2 nos hace pensar que nuestros participantes tienen mayores vínculos con personas que tienen dicho tipo de discapacidades, debido a que son las que más abundan en nuestra población y por lo tanto las personas que los asisten se han capacitado más en estas áreas, o bien podríamos pensar que sin tener preparación para atenderlas, se encuentran con mayor frecuencia frente a personas con estos tipos de problemas.

5.3 Explique en qué consiste:

- a) Retardo mental
- b) Parálisis cerebral
- c) Sordomudo
- d) Síndrome de Down
- e) Ciego
- f) Inválido

A través de esta pregunta se intentaron conocer las representaciones construidas acerca de cada uno de los ámbitos de discapacidad señalados en los incisos anteriores.

Tabla 5.3.1 Porcentaje de respuestas con relación a cada discapacidad

	Retardo Mental	Parálisis Cerebral	Sordomudo	Síndrome de Down	Ciego	Inválido
% de Respuestas	83%	78.9%	80.6%	76.3%	76.7%	88.7%
No respondieron	17%	21.1%	19.4%	23.7%	23.3%	11.3%

De manera inicial podemos señalar, como lo muestra la tabla 5.3.1, que los porcentajes de respuesta obtenidos por discapacidad nos indican que más del 80% de los participantes respondieron todas las preguntas y en ocasiones dieron más de una respuesta. Encontramos que el concepto con mayor número de respuestas fue el de inválido. A partir del análisis de las respuestas y su clasificación se establecieron las siguientes categorías, que se pueden observar en la tabla 5.3.2.

Tabla 5.3.2 Distribución porcentual de categorías para explicar en qué consiste

Categoría	Retardo Mental %	Parálisis Cerebral %	Sordomudo %	Síndrome de Down %	Ciego %	Invalído %
A. Maduración Intelectual	49.3			17.1		
B. Funcionamiento del Cerebro	21	29.6		5.3		
C. Aprendizaje	9.9					
D. Función del Sistema Nervioso	1.4	8.5				
E. Organización Fisiológica	1.4		80.6		76.7	
F. Biológico o genético		1.4		50		4.2
G. Características Perinatales				1.3		21.1
H. Ambito Motor		39.4		2.6		63.4
I. No Comestó	17	21.1	19.4	23.7	23.3	11.3
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Uno de los aspectos que nos interesaba conocer dentro de este trabajo de investigación que estamos reportando, es la representación que los participantes han construido con relación a algunas discapacidades. En este sentido, encontramos que ante la pregunta *¿En qué consiste el retraso mental?*, los participantes manifestaron en sus respuestas la existencia de distintos aspectos que son resaltados como punto nuclear del concepto que manejaron; un 49.3% de las respuestas de la muestra explicó el retraso mental en base a *la maduración intelectual*, vinculando la relación entre edad cronológica y una edad mental menor; un 21% de respuestas lo explicaron en base al *funcionamiento del cerebro*, como una alteración, una deficiencia, una afección, etc., del mismo; y el 9.9% lo explicó en base al *aprendizaje*, como una inhabilidad para aprender, o bien que tienen problemas de aprendizaje; el 1.4% lo hizo en base a la *función del sistema nervioso*, como por ejemplo, anomalía del sistema nervioso, lesión del sistema nervioso, etc. Un 1.4% basó su explicación desde un punto de vista *fisiológico*, mencionando al retraso mental como una falta de coordinación fisiológica.

Por otra parte, para explicar en qué consiste la *parálisis cerebral*, encontramos que el 39.4 la definió en base al *ámbito motor*, por ejemplo, falta de coordinación motora, limitación motora, etcétera; el 29.6% de respuestas fueron en torno al *funcionamiento del cerebro*, argumentando que consistía en un daño, afección, lesión, alteración o funcionamiento cerebral anormal; el 8.5% fue en base a *función del sistema nervioso*, mencionando que se trataba de una disfunción o una anomalía del mismo. El

1.4% basó su explicación en base a lo *biológico o genético*, como una anomalía congénita.

En cuanto a [REDACTED] podemos decir que un 80.6% de respuestas mencionó en su explicación un aspecto *funcional*; como ejemplo tenemos: baja capacidad auditiva, problemas auditivos y del habla, incapacidad auditiva, etc.

En el caso de [REDACTED], la explicación mayoritaria (50%) tuvo como base conceptual *funciones biológicas ó genéticas*, como: *afección cromosómica*, *sobra un cromosoma*, *trisomía en el par 21*, etcétera; en cambio, el 17.1% lo hizo en base a la *maduración intelectual*, ejemplo de ellos: *causa del retraso mental y deficiencia mental*; el 5.3% basó su explicación en el *funcionamiento del cerebro*; como ejemplo de este tipo de explicación tenemos "falta de oxígeno al cerebro", "afección al mesencéfalo".

Con relación al concepto de [REDACTED], encontramos que un 76.7% de las respuestas dieron origen a la categoría *organización fisiológica*, explicando así que ciego es "quien carece de visión", "invidente", "no ve", "daño visual", etc.

En el caso de [REDACTED], el 63.4% de las explicaciones hechas dieron origen a la categoría *ámbito motor* al asociar su contestación con: "incapacidad motora", "falta de control motor", "carece de la actividad de un miembro", etc. Un 21.1% lo hizo basándose en *características personales* como "necesita ayuda para realizar actividades", "no puede valerse por sí mismo", etc. Un 4.2% de respuestas fue en base a las funciones *biológicas o genéticas* de esta discapacidad, por ejemplo, "tiene un defecto congénito o adquirido".

La distribución del total de respuestas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.3.3.A; en ella vemos que en el caso de [REDACTED] fueron 4 grupos: *profesionistas*, *posgrado*, *normalistas* y *trabajo social*, con porcentajes de 46%, 100%, 100% y 50% respectivamente, que dieron explicaciones basadas en la *maduración intelectual*.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 5.3.3.A
Porcentaje de explicaciones por discapacidad y sus grupos de participantes.
Pregunta 3: Explique en qué consiste...

	Retraso Mental						Parálisis Cerebral						Sordo Mudo								
	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa
A	4	2	0	4	0	0	7	1	2	0	4	0	0	7	1	2	0	4	0	0	7
B	36			33.3			33.3	0.4						33.3							
C	4				50	50	33.3														
D	2							8	16.7	25											
E	2														88	100	50	33.3	100	80	66.7
F								16.7													
G								36	66.7	75	33.3		50	33.3							
H																					
I	18			66.7		50	33.3	10			66.7	100	50	33.3	18		60	66.7		80	33.3

Categorías correspondientes a la tabla 5.3.3.A

A) Maduración Intelectual	F) Biológica o Genética
B) Funcionamiento del cerebro	G) Características Personales
C) Aprendizaje	H) Ambito Motor
D) Función del Sistema Nervioso	I) No Contestó
E) Organización Fisiológica	

En el caso de ~~Parálisis Cerebral~~ podemos ver en la tabla 5.3.3.A que 6 grupos: profesionistas, posgrado, normalistas, estudiantes, enfermeras y amas de casa, con porcentajes de 36%, 66.7%, 75%, 33.3%, 50%, 33.3%, respectivamente, centran su respuesta en el *ambito motor*, por ejemplo: "falta de coordinación motora", "afección motora", "parálisis motora".

En cuanto a ~~Parálisis Cerebral~~, los conceptos vinculados con *funciones fisiológicas* como: "daño auditivo", "deficiencia auditiva", "pérdida del sentido", aparecieron en el 88% de las explicaciones del grupo de profesionistas, el 100% en las de posgrado, el 50% en las de normalistas, el 33.3% en las de estudiantes, el 100% en trabajo social, 50% en las de enfermeras y el 66.7% en las de amas de casa.

En el caso de ~~Parálisis Cerebral~~ observamos en la tabla 5.3.3.B, que es en la categoría *biológicas o genéticas*, donde se centra el mayor número de respuestas, participando en ella el 60% de los profesionistas, posgrado con 83.3%, normalistas con un 25%, estudiantes con un 33.3% y trabajo social con un 33.3%.

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

En la discapacidad de **ciego**, como se puede apreciar en la tabla 3.3.B, son 6 los grupos: 83% de profesionistas, 100% de posgrado, 50% de normalistas, 100% de trabajo social, 50% de enfermeras y 66.7% de amas de casa, quienes explicaron esta discapacidad en base a la **organización fisiológica**, como: "afección de órganos visuales", "falta de capacidad visual", "deficiencia visual", etc.

En cuanto a la discapacidad de **inválido** encontramos que el 8% de profesionistas, 16.7% de posgrado, 50% de normalistas, 100% de estudiantes, 100% de trabajo social, 50% de enfermeras, y 66.7% de amas de casa, explicaron el concepto este concepto en base a **sus características personales**, por ejemplo: "necesita ayuda para realizar actividades", etc. Tenemos como porcentajes más altos a las explicaciones hechas en base al **ámbito motor**, siendo los grupos de profesionistas con un 72%, posgrado con 83.3%, normalistas con 50%, enfermeras con 50% y amas de casa 33.3%, tales como: "anomalía motora", "atrofia corporal", "incapacidad motora".

Tabla 5.3.3.B
Porcentaje de explicaciones por discapacidad y sus grupos de participantes.
Pregunta 3: Explique en qué consiste...

	Síndrome de Down							Ciego							Inválido						
	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa
A	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
B	8	16.7					66.7														
C																					
D																					
E																					
F	80	83.3	25	33.3	33.3			85	100	50		100	50	66.7			35				
G	2														8	16.7	50	100	100	50	66.7
H	4														72	83.3	50			50	33.3
I	20		25	66.7	66.7	100	33.3	30		50	100		50	33.3	18						

Categorías correspondientes a la tabla 5.3.3.B

A) Maduración intelectual	F) Biológica o Genética
B) Funcionamiento del cerebro	G) Características Personales
C) Aprendizaje	H) Ámbito Motor
D) Función del Sistema Nervioso	I) No Contestó
E) Organización Fisiológica	

Conclusión.

Podemos concluir en base al análisis hecho a la pregunta *Explique en qué consiste: retraso mental, parálisis cerebral, sordomudo, síndrome de Down, ciego e inválido*, que:

- 1.- Los argumentos en los que se fundamentan las ideas de los entrevistados no son homogéneos; se encontraron 8 clases de categoría en las que basaron sus explicaciones en cada discapacidad en cuestión.
- 2.- En todos los tipos de discapacidades en cuestión hubo participantes que no contestaron, considerando esta abstención, desde mi punto de vista, de que esta población no está lo suficientemente informada acerca de estos tipos de discapacidades, o bien podría pensarse que no guardan vínculos con personas con estos tipos de padecimiento.
- 3.- Las discapacidades que más número de participantes supieron en qué consistía fueron: inválido, retraso mental y sordomudo. Las que menos conocían con relación a las consideradas eran: parálisis cerebral, ciego y síndrome de Down.
- 4.- Las ideas o creencias que tuvo nuestra población de estudio con respecto a esta pregunta es que sus explicaciones han sido construidas en base a experiencias vividas en torno al tipo de discapacidad con las que están relacionadas, ya sea directamente con la persona con discapacidad o bien indirectamente por medio de información literaria.

5.4 ¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?

Encontramos que el 100% de los participantes en el estudio nos proporcionaron una respuesta. Dentro del total de contestaciones observamos que el 98.6% consideró que las personas con alguna discapacidad necesitaban una educación especial y sólo el 1.4% consideró que no era necesaria.

Considerando los argumentos y proposiciones que los participantes mencionaron con relación a la pregunta en cuestión, se clasificaron de acuerdo al contenido de las respuestas en cuatro tipos:

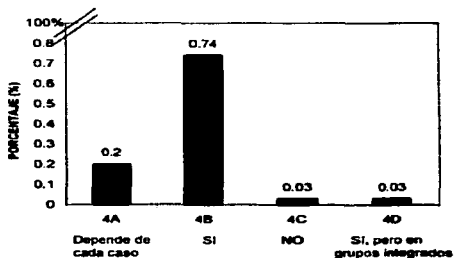
A. Depende del caso.- En éste fueron agrupadas aquéllas en las que los argumentos giraban en torno a factores que hacían mención al hecho de depender de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

discapacidad de que se tratara. Este tipo de respuesta está formada, como se puede apreciar en la Gráfica 5.4.1, por el 20% de las contestaciones.

- B. Sí.-** Un segundo tipo de proposiciones, representado por el 74% de las contestaciones, fue aquel cuyos argumentos consideraron que las personas con alguna discapacidad *si* necesitaban una educación especial.
- C. No.-** El tercer tipo de respuesta está formada por el 3% de las contestaciones, las cuales reflejan consideraciones referentes a que las personas con alguna discapacidad *no* necesitan una educación especial.
- D. Sí, pero en grupos integrados.-** El cuarto tipo de respuesta, con un 3% de contestaciones, basa sus argumentos en que las personas con alguna discapacidad necesitan una educación especial, pero no en escuelas especiales sino en grupos integrados a escuelas regulares.

GRÁFICA 5.4.1 POR CATEGORÍA
Relación entre discapacidad y educación especial



Los cuatro tipos mencionados fueron determinados a partir de la relación que se pudo desprender de los diferentes tipos de argumentos encontrados en las contestaciones, cuya distribución entre los grupos de población se puede apreciar en la tabla 5.4.1.

Distribución de Categorías por Grupos de población.

A. Depende De Cada Caso

Este tipo de respuesta, encontrado en el 20% de la población en estudio, se formó de la agrupación de contestaciones como las siguientes:

- Dependiendo del grado de discapacidad.
- Dependiendo del tipo.
- Algunos casos sí, para que se acepten como son.

Contestaciones como las anteriores, donde se argumenta que las personas con alguna discapacidad necesitan de una educación especial, *dependiendo de cada caso* fue apreciada en los diferentes grupos de participantes de la siguiente manera, el grupo de profesionistas con el 26% y normalistas con el 25%. Es importante mencionar que entre los grupos de posgrado, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa no aparecieron respuestas con este tipo de argumentos (ver tabla 5.4.1).

Tabla 5.4.1 Distribución porcentual de los grupos de población sobre la relación entre discapacidad y la necesidad de recibir educación especial.

Categorías	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo social	Enfermeras	Amas de casa	Frecuencia muestras	Pobl. muestra
Depende de cada caso	26	---	25	---	---	---	---	14	20
Sí	70	66.7	75	100	100	100	100	52	74
No	4	---	---	---	---	---	---	2	3
Sí, pero en grupos integrados	---	33.3	---	---	---	---	---	2	3
Total								70	100

El segundo tipo de contestaciones, encontrado en el 74% de la población en estudio, se formó de la agrupación de las respuestas que hacían referencia a que existe la necesidad de una educación especial para las personas que presentan alguna discapacidad.

Ejemplos de este tipo de respuestas son:

- Sí, a muchos les afecta psicológicamente.
- Sí, conforme a la discapacidad se rehabilita.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

➤ **Sí (sin especificaciones).**

Con respuestas como las anteriores se formó la categoría *Sí*, en la que encontramos que son las poblaciones de estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa entre quienes aparece con mayor frecuencia, 100%, este tipo de respuesta. Entre los normalistas aparece con un 75%, entre los profesionistas un 70% y un 66.7% en la población de posgrado.

En el tercer tipo de contestación se argumentó que las personas con discapacidad *"no"* requieren de una educación especial. Esta respuesta se encontró en el 3% de la población en estudio a través de la población de profesionistas con un 4%.

Un cuarto tipo de respuestas encontrado en la población en estudio se formó de la agrupación de las respuestas que decían que las personas debían recibir una educación especial pero en grupos integrados.

Ejemplos de este tipo de respuestas son:

➤ **Sí, pero en grupos integrados.**

Contestaciones como la anterior fue apreciada en el 3% de las contestaciones. Su distribución se puede ver en la tabla 5.4.1. De esta forma, se puede observar que es en la población de posgrado entre quienes aparece con mayor frecuencia 33%, este tipo de contestación. Es importante mencionar que entre los grupos de población de profesionistas, normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa no aparecieron respuestas de este tipo.

Análisis por Grupos de Población.

Para la pregunta 5.4 *¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?* usaremos un análisis por grupos de entrevistados con la intención de observar a través de él si las respuestas que nos proporcionaron reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporaron como argumentos y contenido de sus respuestas. En la tabla 5.4.1 podemos observar que el tipo de argumentos proporcionados por el grupo de *profesionales* despliega un abanico de consideraciones vinculadas a los diferentes casos de la discapacidad que pueden estar

asociadas al tipo o grado de discapacidad en general, dependiendo de la discapacidad de que se trate, algunos sí y otros no, pueden necesitar de una educación especial.

Un contraste importante en esta diversidad de creencias es el que presenta el grupo de *posgrado* en el que sólo apreciamos reflexiones basadas en respuestas afirmativas a la pregunta *¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?*, condicionando la afirmación a hacerlo en grupos integrados. Entre los grupos de normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, curiosamente encontramos que sus reflexiones fueron similares, girando todas a estar de acuerdo en que las personas con discapacidad necesitan una educación especial. Sin embargo, al interior de esta visión general, podemos apreciar que, mientras los normalistas, estudiantes, trabajadores sociales, enfermeras y amas de casa sólo mencionaron que *sí* necesitan de una educación especial los profesionistas pensaron que *depende de cada caso* en relación con los de posgrado que pensaron que en grupos integrados.

A partir del análisis que hemos desarrollado hasta aquí en torno a si se considera que las personas con alguna discapacidad necesitan de una educación especial, podemos concluir que:

1. Los argumentos en los que se fundamenta o condiciona la consideración de necesitar de una educación especial no es homogénea, es decir, se encuentran cuando menos tres posibles ámbitos en los que se centra la respuesta proporcionada por los participantes en el estudio.
- 2.- Uno de los ámbitos de argumentación, que con independencia del tipo de escolaridad o profesión de los participantes se menciona con mayor frecuencia 74%, es el que hemos agrupado con un *sí*.
- 3.- Como un segundo ámbito de reflexión, aunque con un porcentaje menor 20%, es *depende de cada caso*. Dentro del total de participantes que dieron este tipo de respuesta, encontramos que el 92.8% pertenecen al grupo de los profesionistas y el resto a los normalistas.

Una conclusión más general de la pregunta *¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?* puede interpretarse como el que la

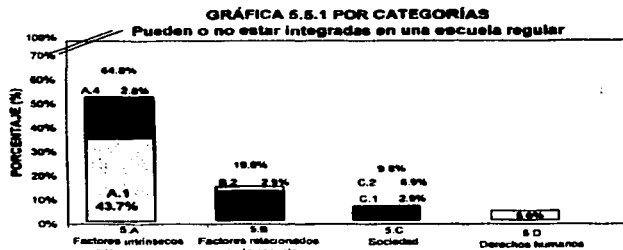
mayor parte de la población del estudio consideró que las personas con discapacidad *si necesitan de una educación especial*.

5.5 ¿Cree usted que las personas con alguna discapacidad puedan estar integradas en una escuela regular? Sí, No, ¿Por qué?

Dentro del total de contestaciones podemos observar que el 88.7% consideran que las personas con alguna discapacidad sí pueden estar integradas a alguna escuela regular y el 11.3% restante consideró como no posible dicha incorporación.

A partir del análisis de los argumentos y consideraciones que los participantes mencionaron en relación a la pregunta en cuestión, se clasificaron de acuerdo al contenido de las respuestas en cuatro grandes categorías:

- A.** En la primera fueron agrupadas aquellas contestaciones en las que los argumentos giraban en torno a factores o *características intrínsecas a la persona* que se pretendía integrar a la escuela regular. Este tipo de respuesta está formado, como se puede apreciar en la gráfica 5.5.1, por el 64.8% de las contestaciones. Dando cuerpo a este tipo de respuesta, localizamos los cuatro subtipos de respuesta que se pueden observar en la gráfica de referencia y que detallaremos más adelante.
- B.** Un segundo tipo de respuestas, representado por el 19.8% de las contestaciones, es aquel cuyos argumentos reflejaban la consideración de *aspectos relacionados con la escuela*. Dos subtipos de factores aparecen en esta agrupación (ver gráfica 5.5.1) y serán explicados en el siguiente apartado.
- C.** El tercer tipo de respuesta, formado por el 9.8% de contestaciones, reflejan consideraciones relativas a *la sociedad*.
- D.** El cuarto tipo de respuestas, con un 5.6% de contestaciones, basa sus argumentos sobre *los derechos* de las personas.



Como podemos observar en la gráfica 5.5.1, la mayor parte de las respuestas basaron su contestación en argumentos relacionados con las características de la persona 64.8% seguida por un 19.8% que se refería a características de la institución escolar, un 9.8% a factores de la sociedad y sólo un 5.6% a la consideración del derecho de las personas a recibir una educación igualitaria con independencia de sus características personales.

En el siguiente apartado daremos cuenta de los subtipos de respuesta encontrados y de su distribución entre la población estudiada.

Distribución de Subcategorías por Grupos de Población.

La distribución de las categorías de acuerdo al tipo de población estudiada, lo podemos apreciar en la tabla 5.5.1, en donde se observan las subcategorías:

- A.1 Características asociadas a la discapacidad.
- A.2 Aspectos a desarrollar
- A.3 Cualidades y habilidades
- A.4 Proceso de socialización
- B.1 Factores relacionados con la escuela
- B.2 Relaciones con el personal escolar
- C.1 Relación persona - sociedad
- C.2 Relación sociedad - persona

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

D.1 Derechos Humanos.

A.1 Características intrínsecas a la persona

El 64.8% de la población en estudio formó la agrupación de las contestaciones que hacían referencia a la subcategoría **A.1, características asociadas a la discapacidad.**

Ejemplos de este subtipo de respuestas son:

- Depende mucho de la discapacidad que presente.
- No, tienen una discapacidad.
- Dependiendo de la discapacidad, pero es mejor educación especial.

Contestaciones como las anteriores, donde se hace evidente que la posibilidad de asistir a una escuela regular recae en el hecho de tener una discapacidad con cierto tipo de características, fue apreciada en el 43.7% de las respuestas de la muestra de este primer subtipo de contestaciones.

De esta forma, se puede apreciar que es entre la población vinculada con normalistas, trabajo social y enfermeras, donde aparece con mayor frecuencia, 50%, este subtipo de respuesta. Entre los profesionales, aparece en un 46%, en los de posgrado, estudiantes y amas de casa, un 33.3% cada uno.

Otro subgrupo de respuestas lo constituyen aquellas que hacían referencia a **A.2 Aspectos a desarrollar.** Como ejemplos de este subtipo de respuesta tenemos:

- Sí, para que tengan modelos de cómo ser normales.
- Sí, porque les permite acercarse a la realidad.
- Sí, porque se potencializan sus discapacidades.

Contestaciones como las anteriores, donde se hace evidente que la posibilidad de asistir a una escuela regular puede traer como beneficio a las personas con discapacidad poder desarrollar aspectos de su persona, fueron apreciadas en el 12.7% del total de la muestra de este segundo subtipo de aseveraciones.

De esta forma se puede observar en la tabla 5, que es entre la población vinculada con estudios de posgrado donde aparece con mayor frecuencia, 33.3%, este subtipo de respuesta; entre los profesionistas aparece en un 14%, siendo importante mencionar que entre los normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa no aparecieron estas respuestas con este tipo de argumentación.

En el siguiente subgrupo de respuestas se agruparon aquellas que consideraban **A.3 cualidades y habilidades**. Como ejemplos de este tipo tenemos:

- Sí, tomando en cuenta sus cualidades.
- Algunos casos sí, si se adaptan.

Contestaciones como las anteriores, donde se considera tanto las cualidades como las habilidades de las personas con discapacidad para la posibilidad de asistir a una escuela regular, fue apreciada en el 5.6% de las respuestas del total de la muestra de este tercer subtipo de afirmaciones.

De esta forma, se puede apreciar que es entre la población de estudiantes donde aparece con mayor frecuencia, 33.3%, este tercer subtipo de respuesta; entre los profesionistas aparece en un 6%; es importante mencionar que entre los grupos de posgrado, normalistas, trabajo social, enfermeras y amas de casa, no apareció este tipo de argumentación.

El siguiente subgrupo de respuesta hacía referencia a **A.4, Proceso de socialización**; ejemplos de este subtipo son:

- Sí, para su desarrollo psicosocial.
- Sí, por su propia socialización.

Contestaciones como las anteriores que hacen hincapié en que la integración a la escuela regular generaría un proceso de socialización, fue apreciada en el 2.8% del total de este cuarto subtipo de aseveraciones; de esta forma, se puede ver que es entre la población de trabajo social donde aparece con mayor frecuencia, 50%, este cuarto subtipo de respuesta. Entre los grupos de posgrado, normalistas, estudiantes, enfermeras y amas de casa, no aparecieron respuestas con este tipo de argumentación. Es importante mencionar que entre los profesionistas sólo fueron el 2% los que consideraron este tipo de argumentos.

Tabla 5.5.1 ; Pueden estar integradas en una escuela regular?

Categorías	Subcategorías	Profesionistas							Pogrado	Normalistas		Estudiantes		Trabajo social		Enfermeras		Amas de casa		Frecuencia muestra	Porcentaje muestra	Profesionistas													
		1		2		3		4		5		6		7		1		2				3		4		5		6		7					
		%	%	%	%	%	%	%		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
		Si	No	Si	No	Si	No	Si		No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si			No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No					
Características sociadas a la discapacidad	A.1	46	33	50	33	50	50	33		31	43.7	20	3	2	-	2	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-								
Aspectos a desarrollar	A.2	14	33	-	-	-	-	-		9	12.7	7	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Cualidades y habilidades	A.3	6	-	-	33	-	-	-		4	5.6	2	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-								
Proceso de socialización	A.4	2	-	-	-	50	-	-		2	2.8	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-								
Total										46	64.8																								
Condiciones de la escuela en general	B.1	16	16.7	50	33	-	-	-		12	16.9	6	-	1	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Relaciones con el personal	B.2	-	16.7	-	-	-	50	-		2	2.9	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-									
Total										14	19.8																								
Persona Sociedad	C.1	4	-	-	-	-	-	-		2	2.9	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Sociedad Persona	C.2	6	-	-	-	-	-	67		5	6.9	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-									
Total										7	9.8																								
Derechos humanos	D.1	6	-	-	-	-	-	33		4	5.6	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-									
Total										4	5.6																								
												45	5	5	1	4	-	2	1	2	-	1	1	4	-										
												50	6	4	3	2	2	2	4																
Total el y No		45	5	4	2	2	1	4	63	66.7																									
		5	1	-	1	-	1	-	8	11.3	Pobl.	50	6	4	3	2	2	3																	

98

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

B. Aspectos relacionados con la escuela.

El segundo subtipo de respuestas, encontrado en el 19.8% de la población en estudio, se formó de la agrupación de las contestaciones que hacían referencia a **B.1, Condiciones de la escuela en general**; ejemplos de este subtipo son:

- Algunos casos sí, si la escuela da las condiciones para integrarlos.
- Sí, siempre que esté acondicionado el lugar.
- No, en las escuelas regulares no hay atención como en las especiales.

Contestaciones como las anteriores, argumentando que la posibilidad de asistir a una escuela regular recae en el hecho de las condiciones de la escuela en general, fue apreciada en el 16.9% de las respuestas de este segundo tipo de afirmaciones.

De esta forma, se puede observar en la tabla 5, que la población normalista participó con 50% de este subtipo de respuesta; entre los estudiantes aparece en un 33.3% y entre los grupos de posgrado y profesionales aparece con el 16.7% y 16% respectivamente. Los grupos restantes no incluyeron este tipo de consideración en sus respuestas.

Ejemplos de argumentos que hacen referencia al **B.2, Personal escolar**, son:

- Necesitan personal especializado de acuerdo a sus necesidades.
- No, porque los maestros habituales no tienen la preparación.

Contestaciones como las anteriores, donde se hace evidente que la posibilidad de asistir a una escuela regular depende del personal escolar con el que se cuente, fue apreciada en el 2.9% de las respuestas de este segundo subtipo de afirmaciones.

De esta forma, se puede ver que entre la población de enfermeras es donde aparece con mayor frecuencia, 50%, este subtipo de respuestas, en las que se consideró que los docentes debían tener una capacitación especial para atender a la población. Entre el grupo de posgrado aparece en un 16.7% esta clase de respuesta.

C. Relación con la sociedad

Un tercer grupo de respuestas se agrupó en torno a su contenido sobre la sociedad, el cual fue encontrado en el 9.8% de la población en estudio y se formó de la agrupación de las contestaciones que hacían referencia a la **C.1, relación persona - sociedad**. Ejemplos de este subtipo fueron:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

➤ Sí, lograría integrarse a la sociedad.

➤ Sí, para integrarse a la sociedad.

Contestaciones como las anteriores, manifestando la posibilidad del hecho de que al asistir a una escuela regular existiría la posibilidad de integrarse a la sociedad, fue apreciada en el 2.9% de este tercer tipo de aseveraciones.

De esta forma, se pueden observar que es entre la población de profesionistas donde aparece como único, con frecuencias de 4%, ya que entre los grupos de posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, no aparecieron respuestas de este subtipo de argumentación.

Haciendo referencia a la C.2, **Relación sociedad-persona**, fueron ejemplos de este tipo de respuestas:

➤ Sí, para que los acepten.

➤ No, los demás no están educados para tratarlos.

➤ Sí, únicamente que con muchos años de concientización a la ciudadanía.

Contestaciones como las anteriores, donde se hace evidente que la posibilidad de asistir a una escuela regular dependería de la adaptación que se tenga para ellos o de las habilidades que como sociedad no hemos desarrollado para saber aceptar y tratar a las personas que tienen alguna discapacidad, se encontró en el 6.9% de las respuestas; de esta forma, se puede observar que es en la población de amas de casa donde aparece con mayor frecuencia este subtipo de respuesta (33.3%). Entre los profesionistas aparece en un 6%. Es importante mencionar que entre los grupos de posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, no aparecieron respuestas de este subtipo de argumentación.

D. Derechos humanos

Un cuarto tipo de respuestas se agrupó bajo el rubro de *D.1, Derechos Humanos*. Este subtipo de aseveraciones, encontrado en el 5.6% de la población en estudio, se formó de las contestaciones que hacían referencia a los *derechos humanos*. Ejemplos de este tipo fueron:

➤ Sí, tienen los mismos derechos.

➤ Sí, ya que tienen el mismo derecho.

Contestaciones como las anteriores basan en los derechos humanos para sus argumentos para la posibilidad de asistir a una escuela regular. Esta argumentación fue apreciada en el 5.6% de las respuestas; de esta forma se puede ver que es en la población de amas de casa entre quienes se encuentra con mayor frecuencia, 33.3%, este subtipo de respuesta. Entre los profesionistas aparece en un 6%. Es importante mencionar que entre los grupos de posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social y enfermeras, no aparecieron respuestas con este tipo de argumentación.

Análisis por Grupos de Población.

Aunque el análisis que fue realizado para agrupar a los participantes en el estudio por profesión o nivel de escolaridad nos permite identificar la gama en que éstos se distribuyen, encontramos que los diferentes grupos, dado el tipo de selección aleatoria que se hizo, no son equivalentes en el número de participantes. Sin embargo, consideramos que es interesante observar cómo las respuestas que proporcionaron reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporaron como argumentos y contenido de sus respuestas.

En la tabla 5.5.1 podemos observar que el tipo de argumentos proporcionado por el grupo de *profesionales* despliega un abanico de consideraciones vinculadas con las características intrínsecas a la persona, que pueden estar asociadas a la discapacidad, a aspectos, cualidades y habilidades por desarrollar o al proceso de socialización, en las que también aparecen reflexiones centradas en las características físicas de la escuela y en el tipo y capacidad de los profesores, o con los aspectos de relación y aceptación de los grupos sociales de referencia, así como también con los derechos que como persona se tienen para recibir una educación "regular".

Contrasta con ese abanico de reflexiones presentado el grupo de *trabajo social* en el que sólo apreciamos reflexiones basadas en características de la discapacidad y su proceso de socialización. Otro grupo de relativo contraste es el de *amas de casa*, entre quienes se encontró que sus argumentos giran en torno a las características asociadas a la discapacidad, así como en la consideración del derecho que tienen de recibir una

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

educación regular que promueva la aceptación de la sociedad hacia las personas que presentan alguna discapacidad.

Dentro de los participantes con estudios de *posgrado, normalistas y estudiantes* encontramos una visión que fundamenta sus argumentos de que las personas deben de asistir a las escuelas regulares, en características intrínsecas a las personas con discapacidad y en características de la escuela.

Sin embargo, al interior de esta visión general podemos apreciar entre estos grupos de participantes, que mientras los normalistas sólo se refieren a las características asociadas a la discapacidad, los otros grupos adicionan en su visión aspectos relativos a las cualidades, habilidades o aspectos que deben desarrollar.

Conclusión.

A partir del análisis que hemos desarrollado hasta aquí en torno a si los participantes "Creen que las personas con discapacidad pueden estar integradas en una escuela regular", podemos concluir que:

1. Los argumentos en los que se fundamenta o condiciona la consideración de estar integrado a una escuela regular no son homogéneos, es decir, se encuentran cuando menos cuatro posibles ámbitos en los que se centra la respuesta proporcionada por los participantes en el estudio.
2. Uno de los ámbitos de argumentación que con independencia del tipo de escolaridad o profesión que tengan los participantes se menciona con mayor frecuencia, (64.8%), es el que hemos llamado "Factores intrínsecos a la persona" y dentro de éste aparece la consideración de las características asociadas a la discapacidad como el rasgo de reflexión más señalado (43.7%).

Por otro lado una conclusión más global en base al análisis total de la pregunta *¿Cree usted que las personas discapacitadas puedan estar integradas en una escuela regular?* podemos concretarla en que las ideas que tienen las personas vinculadas con la discapacidad, que en nuestra población de estudio estuvo formada por profesionistas con licenciatura o con posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, en general casi toda la población piensa que las personas con discapacidad

pueden estar integradas en una escuela regular, pero condicionan esta afirmación, considerando que las personas con discapacidad intelectual profunda o con problemas mentales, no pueden ser integrados a una escuela regular; también piensan que deben integrarse dependiendo del tipo, grado de limitación, alteración y capacidad entre otros, de la discapacidad de que se trate.

Otras de las ideas que tiene la población del estudio es que las personas con discapacidad, al tener una educación dentro del escenario de la escuela regular pueden encontrar un medio ambiente más eficaz para el desarrollo psicosocial y para una propia socialización porque son seres que piensan y razonan, porque se potencializan sus capacidades, porque pueden aprender de sus compañeros, porque se estimula su desarrollo, porque tienen posibilidad de tener un desarrollo adecuado y porque tienen la misma capacidad que cualquier ser humano.

Sus ideas también hacen referencia a que dependiendo de las cualidades y habilidades de estas personas, éstas deben ser integradas, mencionando así que pueden serlo algunos casos de discapacidad, siempre y cuando se adapten; también existe la idea de que de tiempo completo no sería adecuado.

Otras de las ideas que nos muestra la población están relacionadas con la escuela de integración; dicen que pueden ser integrados a la escuela regular siempre y cuando la escuela tenga las condiciones para hacerlo, ya que piensan que no hay atención como en las escuelas especiales y que las personas con discapacidad requieren de otro tipo de atención y de especialización de acuerdo a sus necesidades, porque los maestros habituales no tienen la adecuada preparación para poder atenderlos efectivamente.

Por otro lado, sus ideas consideran el factor relacionado con la sociedad enfatizando que la integración es una buena opción para integrarlos a la sociedad, para que los acepten, pero también piensan que la sociedad debe sensibilizarse, concientizarse, para que las ayuden y las acepten, ya que tienen el mismo derecho de igualdad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.6 ¿Cuál debería de ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?

Las reflexiones y argumentos mencionados por los participantes se clasificaron, de acuerdo al contenido, en 11 tipos de respuesta que a continuación presentamos.

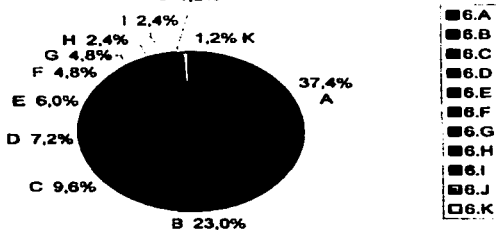
- A. En el primero se agruparon respuestas en las que los argumentos hacían referencia a que la sociedad debe mostrar rasgos de **Comprensión, aceptación y apoyo** ante las personas con discapacidad. Este primer grupo está formado, como se puede apreciar en la gráfica 5.6.1, por el 37.4% de las respuestas.
- B. Un segundo grupo, en que los argumentos se referían a factores relacionados con el **Trato igualitario**. Este tipo de respuestas está formado por el 23% del total de las contestaciones.
- C. El tercer tipo de respuestas representa el 9.6% de las contestaciones, cuyas reflexiones son en torno a la **Integración social**.
- D. El cuarto grupo de respuestas gira en torno a que la persona con discapacidad debería recibir **Capacitación para el trabajo**. Este tipo de respuestas está formado por el 7.2% del total de respuestas.
- E. Otro grupo proporcionó respuestas que hablan de **Apoyar la integración**. El 6% lo hizo sin especificar a qué tipo de integración se refería.
- F. El sexto grupo lo forman aquellas contestaciones que hablan de **Educar a la persona con discapacidad (4.8%)**.
- G. Otro tipo de respuestas lo representa el 2.4% de las contestaciones, las cuales consideraron que se debería ofrecer **Calidad en los servicios**.
- H. Un octavo tipo de respuestas, representado por el 2.4% del total de contestaciones, fue en las que se aprecia que el papel de la sociedad debería ser **Informar y educar a la sociedad y a los padres**.
- I. Un noveno tipo es el que representa el 1.2% de las contestaciones, cuyos argumentos hacen referencia a que el papel de la sociedad debería ser **Ayudarlo a ser independiente**.
- J. Una clasificación de respuestas, formadas por 1.2% del total de contestaciones, fueron las relacionadas a factores como **Basta de promesas, debe ser real**.

K. Por último un grupo de aquellos participantes de los cuales no se obtuvo respuesta se agrupándose en la categoría **No contestaron**, 4.8%, como se puede apreciar en la gráfica de referencia.

Una de las conclusiones que podemos desprender de nuestro análisis sobre *¿Cuál debería ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?*, es que los argumentos que se manifiestan basan sus reflexiones en factores de índole distinta.

Como podemos observar en la gráfica 5.6.1, el mayor porcentaje de las respuestas, 37.4%, basaron su contestación en argumentos a favor de *Comprensión, aceptación y apoyo*, seguida por un 23% a favor de que el papel debería ser un *Trato igualitario*; en tercer lugar, con un 9.6%, las que hacían referencia a la *Integración social* como la acción que debe promover la sociedad.

Gráfica 5.6.1 por categorías
Papel de la sociedad ante la discapacidad



6. A = Comprensión, aceptación y apoyo.	6. B = Trato igualitario
6. C = Integración social	6. D = Capacitación para el trabajo
6. E = Apoyar la integración	6. F = Educar a las personas con discapacidad
6. G = Calidad en los servicios	6. H = Informar y educar a la sociedad
6. I = Ayudarlo a ser independiente	6. J = Basta de promesas, debe ser real.
6. K = No contestaron.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

6A. Comprensión aceptación y apoyo.

Este tipo de respuesta, encontrado en el 37.4% de las contestaciones, se formó de la agrupación de las respuestas que argumentaron que el papel de la sociedad debería ser de comprensión, aceptación y apoyo.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.6.1.

De esta forma, se puede ver que aparece en todos los grupos y es entre la población de *Amas de Casa* donde lo está con mayor frecuencia (100%); entre los normalistas, trabajadores sociales y enfermeras, aparece con un 50% cada uno; entre el grupo de posgrado y estudiantes aparece con un 33.3% y por último, entre el grupo de profesionistas, un 42% con este tipo de respuesta.

6B. Trato igualitario.

Este tipo de respuesta, encontrado en el 23% de las contestaciones de los participantes del estudio, se formó de la agrupación de las que hacían referencia al *Trato igualitario* como el papel que debería ejercer la sociedad.

Ejemplos de este tipo de respuesta son:

- Dejar de verlos como enfermos.
- El mismo que para los capacitados.
- Un trato como si fuera una persona normal.

La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, se puede apreciar en la tabla 5.6.1, en donde la población de profesionistas es la única entre quienes se muestra esta clase de reflexiones, con el 38% del total de respuestas.

Tabla 5.6.1. La sociedad ante las personas con discapacidad.

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Años de casa %	Frec.	muestra %
Comprensión, Aceptación y Apoyo	42	33.3	50	33.3	50	50	100	31	37.4
Trato igualitario	38							19	23
Integración social	12	33.3						8	9.6
Capacitación para el trabajo	4	50			50			6	7.2
Apoyar a la integración, sin especificar	10							5	6
Educar a la persona con discapacidad	4	16.7	25					4	4.8
Calidad en los servicios	4							2	2.4
Informar y educar a la sociedad y a los padres	4							2	2.4
Ayudarlo a ser independiente	2							1	1.2
Basado en promesas, debe ser real				33.3				1	1.2
No contestaron	2		25	33.3		50		4	4.8
Total de frecuencias por población	61	8	4	3	2	2	3	83	100%

* Frec. = Frecuencia

6C. Integración Social.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a la formación de la categoría de *Integración social*:

- Integrarse a la vida diaria.
- Integrarlos socialmente sin ninguna restricción.
- De integrarlos a la sociedad.

Este grupo de ideas, que argumenta que la función de la sociedad debería ser el de integrarlos a la vida social, lo pudimos observar en el 9.6% de las respuestas de los participantes, en donde la población de profesionistas es la que muestra un 12% de las respuestas de esta clase de reflexiones y un 33.3% la población de posgrado, con estos mismos argumentos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6D. Ejemplos de la categoría Capacitación para el trabajo:

- Tratar de integrarlos al trabajo productivo.
- Al de propiciar su integración al mundo laboral.

En esta clase de categoría se agruparon todas las respuestas que mencionaron que el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad debería ser el de propiciar y facilitar la integración al trabajo productivo. Estas ideas se apreciaron en el 7.2% de las respuestas. En el grupo de trabajo social aparece con un porcentaje del 25%, entre el grupo de posgrado en un 16.7% y en los profesionistas aparece con un 4%.

6E. Apoyar la integración.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a este rubro de contenido:

- De aceptación e integración.
- Integrarlos.
- Favorecer su integración.

Respuestas como las anteriores argumentaron que el papel de la sociedad debería ser el de *Apoyar la integración*. Sin embargo, en éstas no se observa el tipo, modo o características que esa integración debe cumplir o cubrir. Este tipo de respuesta lo pudimos detectar en el 6% de las respuestas de los participantes; la distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.6.1, donde se puede observar que es en la población de profesionistas la única que aparece con este tipo de argumentos con un 10% de respuestas.

6F. Educar a la persona con discapacidad.

- Concientizar, *no apapacho*.
- Enseñanza, educación.
- Debería educarse desde su etapa más temprana en la vida.

Contestaciones como las anteriores dieron origen a este tipo de categoría, *Educación a la persona con discapacidad*, pudiéndose detectar el 4.8% de las respuestas de los participantes del estudio con esta clase de argumentos, apreciando que es en la población de normalistas entre quienes aparece con mayor frecuencia, este tipo de ideas 25%, entre las de posgrado con un 16.7%, y entre el grupo de profesionistas un, 4%.

6G. Calidad de los servicios.

- Ofrecer calidad en los servicios.
- Involucrar más integralmente todos los servicios.

Respuestas como las anteriores dieron origen a este tipo de categoría, *Calidad en los servicios*, pudiéndose registrar el 2.4% de contestaciones con este tipo de argumentos; se puede observar que fue la población de profesionistas la única población que dio respuestas con este tipo de reflexiones, (4 %).

6H. Informar y educar a la sociedad y a los padres.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a este rubro de contenido:

- Es necesario que los padres estén informados y conozcan sobre las discapacidades.
- Creo que hay mucho que hacer para educar a la sociedad en este aspecto, ya que aún sigue habiendo muchos prejuicios al respecto.

Este tipo de argumentos lo pudimos detectar en el 2.4% de las contestaciones de los participantes en el estudio, pudiéndose ver que es en la población de profesionistas la única entre quienes aparece con una frecuencia del 4% este tipo de argumentos.

6I. Ayudarlos a ser independientes.

Este tipo de contestaciones, encontrado en el 1.2% de las respuestas de la población del estudio, se formó de la agrupación de aseveraciones tales como: "Darles la oportunidad de seguir adelante, y no estancarse en ser dependientes de los familiares", siendo el 2% de profesionistas el único con esta clase de argumentos.

6J. Basta de promesas, debe ser real.

Este tipo de categoría se formó de las respuestas que argumentaban que el papel de la sociedad debería ser real, no sólo fueran palabras.

Ejemplos de este tipo de contestaciones son:

- Basta de promesas, debe de ser real.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Este tipo de argumentos fue observado en el 1.2% de la población del estudio, apreciando que es en la población de estudiantes entre quienes aparece con un 33.3% esta clase de observaciones.

6K. No contestaron.

Antes de terminar con la descripción de los datos obtenidos de la pregunta 6, cabe aclarar que hubo algunos participantes en los cuales no se registró ninguna clase de respuesta, agrupando todas ellas en la categoría de *No contestaron*, obteniéndose un porcentaje del 4.8% del total de participantes, distribuyéndose entre la población de enfermeras, entre quienes aparece con un mayor porcentaje, 50%, siguiéndole la población de estudiantes con un 33.3%, los normalistas con un 25% y por último la población de profesionistas con un 2%.

Conclusión

A partir del análisis que hasta aquí se ha desarrollado en base a la pregunta *¿Cudl debería ser el papel de la Sociedad ante las personas con discapacidad?*, podemos concluir que:

1. Los siete diferentes grupos de población dieron respuestas similares, girando siempre en torno de la categoría de *Comprensión, aceptación y apoyo*, observándose un 37.4% del total de respuestas.
2. Otro factor que aparece como sobresaliente con un porcentaje de aparición del 23%, es la necesidad de ofrecer un *Trato igualitario* a todas las personas. Esta consideración es además exclusiva de los participantes con estudios profesionales, lo que nos muestra un campo de reflexión que no aparece en los otros grupos de la población en estudio.
3. Los argumentos en los que se fundamenta el papel de la sociedad no son homogéneos. Es decir, se encuentran cuando menos cinco tipos de ámbitos en los que más del 6% de las contestaciones centra parte de sus reflexiones o argumentos proporcionados por los participantes en el estudio, sumándose un 83.2% de las respuestas.

4. Las reflexiones que giraron en torno a los otros ámbitos y cuyas categorías aparecen con menos del 6% de las respuestas, constituye el 16.8% del total de contestaciones.

Una conclusión más general que podemos hacer en base al análisis global de la pregunta 5.6, es que, según los participantes, la sociedad debería preocuparse en ofrecer a las personas con discapacidad los factores de *Comprensión, aceptación y apoyo*, así como también ofrecer a este tipo de personas un *Trato igualitario*, del mismo modo que se proporciona a las personas con capacidad. Además, el de ayudarlos para que éstos puedan integrarse tanto a la vida social como a la laboral, siendo necesario para lograrlo ofrecer educación a la persona con discapacidad y a la sociedad misma, para que los acepte así como también es de mucha utilidad informar y educar a los padres de las personas con discapacidad, ya que son ellos con quienes pasan la mayor parte del tiempo, haciendo también observaciones a los servicios que se encargan de la educación de personas con alguna discapacidad, argumentando que debería haber calidad en los servicios y educar a las personas con discapacidad para que puedan ser independientes; por último, que la sociedad debe cumplir con las promesas que les ofrece a esta población.

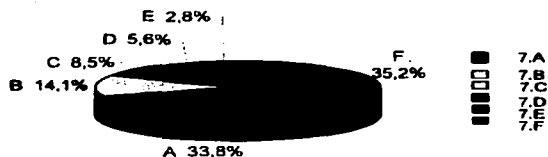
5.7 ¿Cree usted que puedan integrarse a la vida productiva?

De la información que hemos recabado, de acuerdo a los argumentos hechos por los participantes en el estudio ante la pregunta 7, encontramos que de forma general sólo el 64.8% de los participantes nos proporcionaron una respuesta; cabe aclarar que en el 35.2% restante no se observó respuesta alguna en este tipo de pregunta.

Tomando en consideración los tipos de reflexión y argumentos dados, éstos se clasificaron de acuerdo al contenido de las respuestas en 6 categorías, cuya distribución se puede apreciar de forma general en la gráfica 5.7.1, y por grupo de población, en la tabla 5.7.1.

Los seis grandes grupos encontrados ante la pregunta *¿Cree usted que puedan integrarse a la vida productiva?* se determinaron a partir de la relación que se pudo desprender entre los diferentes tipos de argumentos encontrados en las respuestas.

GRÁFICA 5.7.1 POR CATEGORÍAS
Pueden integrarse a la vida productiva.



7. A = Sí, en algunos casos	7. B = Sí, habilidad → Persona ó conocimientos adquiridos
7. C = Sí, Condición externa	7. D = Sí, dependiendo de la discapacidad.
7. E = Derechos-Legislación	7. F = No contestaron

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

Tabla 5.7.1 Ideas sobre la integración a la vida productiva.

Categoría	Profesionales	Pequeño	Normales	Estudiantes	Trabajo social	Empleados	Amas de casa	Frecuencia	% muestra
	%	%	%	%	%	%	%		%
7. A. Sí, en algunos casos	30	16,7	50	66,7	50	50	100	24	33,8
7. B. Sí, habilidad persona ó conocimientos adquiridos	12	33,3			50	50		10	14,1
7. C. Sí, condición externa	6	16,7	25	33,3				6	8,5
7. D. Sí, depende la discapacidad	2	33,3	25					4	5,6
7. E. Derechos - Legislación	4							2	2,8
7. F. No contestaron	48				50			25	35,2
Total								71	100

7. A. Sí, en algunos casos.

El primer tipo de contestaciones es el encontrado en el 33.8% de la población en estudio, el cual se formó de la agrupación de las respuestas que argumentaban que las personas con discapacidad *Sí* pueden integrarse a la vida productiva, pero condicionan la afirmación en *Algunos Casos*.

La distribución de este tipo de respuestas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.7.1.

De esta forma, podemos ver que es en la población de *Amas de Casa* donde se ubica el mayor porcentaje de contestaciones, con este tipo de argumentos (100%) siguiéndole la población de estudiantes con un 66.7% de respuestas con las mismas condiciones. Como tercer lugar, se observan dos grupos diferentes, uno formado por normalistas y otro por el grupo de trabajo social con un 50% cada uno. El 30% de las respuestas del grupo de profesionistas con las mismas reflexiones y por último, el grupo de posgrado con un 16.7% de contestaciones.

7. B. Sí, Discapacidad.

A este grupo de respuestas se incorporaron todas aquellas que hacían sus reflexiones en que la persona con discapacidad *Sí* podría integrarse a la vida productiva pero que condicionaba tal afirmación agregando que depende del tipo, grado, severidad, etc., de la discapacidad.

Ejemplos de este tipo de respuesta son:

- Depende del grado de severidad, creo que sí.
- Sí, aunque los de P.C., D.M., S.D. no podrán.
- Sí, si su discapacidad no es muy profunda.

Respuestas como las anteriores dieron origen a este grupo de categoría *Sí, Discapacidad*. De esta forma, podemos apreciar en la distribución, que es el grupo de posgrado entre quienes aparece con mayor porcentaje este tipo de argumentos (33%), siguiéndole el grupo de normalistas con un 25%, con la misma clase de reflexiones.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN.

7. C. Sí, habilidad → persona ó Conocimientos Adquiridos.

Respuestas como las siguientes fueron las que dieron cuerpo a este nuevo grupo de categoría con el nombre de *Sí, habilidad → persona y Sí, Conocimientos adquiridos*.

Ejemplos:

- Claro que sí, dado que cada uno tiene cierta capacidad para realizar ciertos trabajos manuales o de otro tipo.
- Sí, dependiendo de su preparación.

Esta clase de argumentos se pudieron apreciar en un 14.1% de las poblaciones de participantes del estudio.

En la distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, apreciamos como mayor porcentaje dos puntajes con un 50% cada uno, perteneciendo uno al grupo formado por trabajo social y otro por enfermeras; entre los de posgrado aparece con un 33.3% y por último el de profesionistas con un 12%, este tipo de argumentos.

7. D. Sí, condición Externa.

Este tipo de respuestas, encontrado en el 8.5% de las contestaciones de los participantes del estudio, se formó de las agrupaciones que hacían referencia a que las personas con discapacidad *Sí* podían integrarse a la vida laboral pero que depende de las oportunidades, apoyo, etc., que se les ofrezca, categorizando esta clase de argumentos con *Sí, Condición externa*.

Ejemplos de este tipo de respuestas son:

- Claro, todo depende de las oportunidades que se les brinden.
- Contando con los apoyos necesarios, desde luego que sí.

Es en la población de estudiantes entre quienes se aprecia esta clase de argumentos con un 33.3% y entre la población de normalistas aparece con un 25%; con un 16.7% aparece en la población de posgrado y entre la población de profesionistas aparece con un 6% este tipo de respuestas.

7. E. Derechos → Legislación.

Como última categoría formada con respecto a la pregunta *¿Cree usted que puedan integrarse a la vida productiva?*, fue la que se agrupó con las respuestas que hacían referencia a la necesidad de considerar los *Derechos y la Legislación*, observándose un 2.8% de respuestas con este tipo de argumentos.

Ejemplos de este tipo de respuestas son:

- Sí, pueden integrarse y tienen derecho a hacerlo.
- Sí, teniéndose que legislar al respecto.

La población de profesionistas fue la única que nos dio esta clase de reflexiones, siendo un 4% del total de respuestas del estudio.

7. F. No Contestaron.

En este tipo de categoría sólo cabe decir que se agruparon a todos aquellos participantes a los que no se les observó respuesta de ningún tipo cuyo registro encontrado fue de 35.2%. La distribución de éstas, de acuerdo al tipo, de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.7.1., en donde se puede ver que es en la población de enfermeras entre quienes aparecen con mayor frecuencia los participantes que no contestaron ante la pregunta en cuestión (50%), siguiéndole un 48% correspondiente a la población de profesionistas.

Conclusión.

A partir del análisis que hasta aquí se ha desarrollado en base a la pregunta *¿Cree usted que puedan integrarse a la vida productiva?* se puede concluir que:

- 1.- El 64.9% de la población total del estudio dio una respuesta a la pregunta en cuestión y el 35.2% no dio respuesta alguna.
- 2.- Los argumentos más mencionados fueron en torno a las categorías: *Sí*, (*Sí pueden integrarse a la vida productiva*) y *En algunos casos* (*sí, integrarse pero no todos los casos de discapacidad*) .

3.- El 31% restante de las respuestas mencionaron argumentos en torno a las categorías: *Sí, Discapacidad, Sí, Condición externa, Sí, Habilidad →Persona ó Conocimientos adquiridos y Derechos – Legislación.*

4.- Concretando, las ideas que fueron expresadas reflejan, en lo general, que se considera que las personas con discapacidad *Sí* pueden integrarse a la vida productiva pero que para ello deben tomarse en consideración varios tipos de factores como el tipo, grado, habilidad, conocimientos adquiridos, etc., de la persona con discapacidad, así como las oportunidades y apoyo que el medio social les pueda prestar y el respeto que se les dé a los derechos que les corresponden por legislación.

5.8. Ante la pregunta **¿Qué tipos de empleo y por qué?** para cada uno de los siguientes factores: a) retraso mental, b) parálisis cerebral, c) sordomudo, d) síndrome de Down, e) ciego e f) inválido; se encontró lo siguiente:

La información obtenida a esta pregunta la presentaremos de forma global para poder tener un panorama general sobre el tipo de actividad laboral que se encuentra asociado, de acuerdo a los participantes, con cada discapacidad.

De manera inicial podemos señalar como lo muestra la tabla 5.8.1, que los porcentajes de respuesta obtenidos por discapacidad nos indican que para todas, más del 70 % de los participantes dio cuando menos una posibilidad de asociación laboral. De ellas, el mayor porcentaje se obtuvo vinculado con el retraso mental (83 %).

Tabla 5.8.1 Porcentaje de respuestas con relación a cada discapacidad

DISCAPACIDAD					
Retraso Mental	Parálisis Cerebral	Sordo Mudo	Síndrome de Down	Ciego	Inválido
83 %	70 %	81 %	80 %	77 %	70 %

A partir del análisis de los tipos y argumentos laborales propuestos, éstos se clasificaron y se crearon las 10 categorías siguientes:

1. Asociado al déficit.
2. De acuerdo a las habilidades.
3. Dependiendo de la capacidad y calidad educativa.
4. Actividad no específica.
5. Manual - Oficios.
6. Técnico.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

7. Intelectual.
8. Administrativo
9. Artística y Musical.
10. No contestó.

La distribución de estas categorías, asociada a cada discapacidad la podemos apreciar en la tabla 5.8.2.

Tabla 5.8.2 Tipo de actividad laboral por discapacidad

Categorías	Retraso mental %	P. cerebral %	S. Mudo %	S. Down %	Ciego %	Inválido %
1. Asociado al déficit.	18,6	12,6	15,1	14,3	16,4	20,9
2. Por habilidades	6,6	15,8	11,4	10,7	11,8	14
3. Calidad educat.	2,2	2,1	2,8	4,8	5,4	7
4. Act. no espec.	8,8	13,7	15,1	10,7	10,7	9,3
5. Manual - Oficinas	46,2	18	30	40,5	23,7	10,4
6. Técnica	1,2	-	3,8	-	-	1,1
7. Intelectual.	-	12,6	6,6	1,2	11,8	10,5
8. Admtvo.	3,3	2,1	6,6	1,2	1,1	2,3
9. Artist. y musical	-	1	-	-	2,2	-
10. No contestó	13,2	22,1	12,3	16,6	17,2	24,4
Totales	100	100	100	100	100	100

Como se puede observar, la asociación laboral que los participantes señalaron para casi todas las discapacidades (retraso mental, parálisis cerebral, sordomudo, síndrome de Down y ciego), se encuentra vinculada con actividades manuales - oficinas en primer lugar. En segundo lugar, se menciona una búsqueda laboral de acuerdo al déficit en el caso de retraso mental, sordomudo, síndrome de Down y ciego. Mientras que en la discapacidad de inválido se encuentra en primer lugar dicha relación y en el caso de parálisis cerebral encontramos que se encuentra asociada en segundo lugar con actividades seleccionadas de acuerdo a las habilidades personales. El rubro que constituye un cuarto tipo de actividad laboral destacando esta categoría con porcentaje mayor a 8% en las discapacidades, es el de actividades no específicas, cuyas respuestas fueron como las siguientes: " en cualquier tipo de empleo, cualquiera, el que le dé

seguridad", etc.; por último, "la actividad laboral de tipo intelectual para todos los tipos de discapacidad, excepto retraso mental".

De esta manera, podemos concluir que son cinco los rubros de mayor consideración por los participantes como actividad laboral para estos tipos de discapacidad, siendo la más mencionada *manuales y oficios*, siguiéndole la consideración de que el tipo de trabajo debe estar *asociado a las características de déficit*; enseguida la que considera la actividad laboral de acuerdo a las *habilidades de la persona con discapacidad*; luego el que argumenta que *cualquier tipo de empleo ó el que le de seguridad* y el trabajo de tipo *intelectual* mencionado para todas las discapacidades excepto retraso mental.

En cuanto a la actividad laboral administrativa, aunque su registro fue bajo en porcentajes con respecto a los anteriores y con excepción de parálisis cerebral, fue mencionada como actividad para todas las discapacidades en cuestión. Los tipos de trabajo que menos fueron asociados para todos fueron: técnicos, artísticos y musicales.

Como última observación, podemos señalar que los aspectos que menos se tomaron en consideración para desempeñar un tipo de trabajo fue la calidad educativa.

En el siguiente apartado daremos cuenta de la distribución de las respuestas encontradas entre los grupos de la población estudiada.

Análisis por Grupo de Población.

La distribución del total de respuestas, de acuerdo a los grupos de la población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.8.3, en donde vemos que en el caso de retraso mental fueron dos los grupos de población, amas de casa con 66.7% y trabajo social con 50%, entre los que más apoyaron que el trabajo debería ser *de acuerdo a las características del déficit*. En cambio, para parálisis cerebral los grupos que más apoyaron esta condición fueron los profesionistas con 50% y las amas de casa con 33.3%. En sordomudo fueron: enfermeras con 50%, posgrado y amas de casa con 33.3% cada grupo. Para síndrome de Down, amas de casa con 66.3% y posgrado con 50%, en ciego, las amas de casa con 66.7%, posgrado y trabajo social con 50% cada uno y por

último, inválido, posgrado con 66.7% y amas de casa con 33.3%. Como podemos darnos cuenta, el grupo amas de casa fue el que consideró esta categoría para todos los tipos de discapacidad en cuestión.

En cuanto a la condición *de acuerdo a las habilidades*, en el caso de retraso mental sólo fue el grupo de profesionistas con 12% el único que consideró dicha condición, en cambio en parálisis cerebral fueron enfermeras y trabajo social con 50% cada uno y posgrado y amas de casa con 33.3%. En sordomudo, el grupo de enfermeras con 50% y posgrado y amas de casa con 33.3% cada uno. Para síndrome de Down, amas de casa con 66.7% y trabajo social con 50%. Para ciego, amas de casa con 66.7%. Para inválido fue trabajo social con 50% y posgrado con 33.3%. En conclusión, los grupos que aparecen mencionando más esta condición son: enfermeras, trabajo social y amas de casa.

En el caso de la categoría *con capacitación* fue el grupo de normalistas quien mostró mayor porcentaje de respuestas de esta clase en cada una de las discapacidades en cuestión (25%), en inválido fueron trabajo social y enfermeras con 50% cada grupo y estudiantes y amas de casa con 33.3% cada uno, con respuestas de esta clase de categoría.

La categoría *manuales-oficios* fue más mencionada por normalistas con 75%, profesionistas con 68%, posgrado y trabajo social con 50% cada uno y amas de casa con 33.3% como tipo de trabajo asociado al retraso mental. En el caso de parálisis cerebral los que más la mencionaron fueron normalistas y trabajo social con 50% cada uno y estudiantes y amas de casa con 33.3% en cada caso; en sordomudo, posgrado con 116%, trabajo social con 50% y profesionistas con 46%, en síndrome de Down, los mismos anteriores y además normalistas con 50%, en ciego fue posgrado con 83%, estudiantes con 33.3% y profesionistas con el 30% y por último en inválido, trabajo social con 50% y estudiantes con 33.3%. En forma general, con respecto a esta categoría, se concluye que el grupo de trabajo social es quien menciona más esta condición, siguiéndole el grupo de posgrado junto con profesionistas y quedando en tercer lugar los grupos de normalistas y estudiantes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto al *trabajo de tipo técnico*, éste fue poco mencionado; en un 25% de las respuestas de normalistas en el caso de retraso mental; un 4% de los profesionistas en el caso de sordomudo y un 12% del mismo grupo en el caso de ciego.

El *trabajo intelectual* fue más mencionado por el grupo de trabajo social, con 50% en los casos de parálisis cerebral, sordomudo, ciego e inválido; siguiéndole el grupo de *posgrado* con 33.3% en parálisis cerebral, con 50% cada uno en ciego e inválido; en seguida, amas de casa con 50% en ciego; normalistas con 25% de respuestas con este tipo de argumentos en síndrome de Down.

Las *actividades de tipo administrativo* fueron mencionadas por normalistas con 50% en el caso de retraso mental; con 25% en síndrome de Down, siguiéndole el grupo de *posgrado* con 33.3%.

En cuanto a *actividades artísticas y musicales* fueron más mencionadas por los estudiantes; en el caso de parálisis cerebral con un 33% y en ciego con 25%.

Conclusión.

En base al análisis hecho con respecto a la pregunta *¿Qué tipos de empleo y por qué...tal discapacidad?*, en forma general nos arriesgamos a concluir que las ideas o creencias que tiene nuestra población de estudio con respecto a esta pregunta es que han sido construidas en base a experiencias vividas en torno a la asociación laboral y la discapacidad; de esta manera, nos muestran que la actividad de tipo manual es la que más y mejor puede desempeñar en general una persona con discapacidad, pero sin embargo no se pasa por alto la condicionante del grupo de amas de casa (mayor porcentaje), que para que una persona con determinada discapacidad pueda guardar una relación satisfactoria tanto entre el tipo productivo para una empresa como el emocional para el mismo discapacitado, hay que tener muy en cuenta las características de la discapacidad de las personas, así como también sus habilidades, mencionadas por los grupos de enfermeras, trabajo social y amas de casa. Se puede decir que la población mencionó poco el factor calidad de la educación, siendo una de las variables importantes para lograr el objetivo de la integración social, laboral y educativa, ya que con calidad

educativa la persona con discapacidad puede lograr más y mejores tipos de actividad y no sólo aquellas de tipo manual.

Tabla 5.8.3. Porcentaje de propuestas y subgrupos de participantes.

	Retraso Mental							Parálisis Cerebral							Sordo Mudo							
	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	
A	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	
B	24	18.7	25		50		66.7	50	18.7			50	50	33.3	24	33.3			50		33.3	
C	2		25					2		25			50	50	33.3		4	25			50	33.3
D	4	33	50			50		22	25						22	50	33.3			50	33.3	
E	66	50	75		50		33.3	22	18.7	50	33.3	50		33.3	48	118	25		50			
F			25					12	18.7	25			50		4							
G								18	33.3	25			50		10	18.7				50		
H	2		50					2	25						4	18.7						
I											33											
J	18							30	33	25	66.7		50		25		25	33.3				

	Síndrome de Down							Ciego							Inválido						
	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa
A	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
B	14	50						66.7	18	50				50	28	66.7			50		33.3
C	10	33.3			50		66.7	18	18.7					66.7	18	33.3			50		33.3
D	6		25					6	18.7	25				6		25	33.3	50	50		33.3
E	12	50				50		14	50				50	8		50			50		58.3
F	48	118.7	50		50			30	63.3	25	33.3			14				33.3	50		
G			25					12	50				50		10	50			50		
H			25					2								33.3					
I								2		25											
J	10			100		50		24		25	66.7		50		28	33.3	50	66.7		50	

Categorías propuestas de trabajo

A) De acuerdo a características del déficit.	F) Técnicas
B) De acuerdo a habilidades.	G) Intelectuales
C) Con capacitación.	H) Administrativas
D) Actividad no específica	I) Artísticas y musicales
E) Manuales- oficios	J) No contestó.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

5.9. ¿Usted cómo podría ayudar a una persona con discapacidad? Encontramos que de forma general, el 93.6% de los participantes del estudio nos proporcionaron una respuesta y algunos incluso más de una, por lo que en esta pregunta el número de respuestas es mayor que el número de participantes. Por otro lado, se registró un 6.4% de participantes entre los que no se observó ningún tipo de respuesta, clasificándolos en la categoría *No contestó*.

Considerando los argumentos que los participantes mencionaron, se clasificaron de acuerdo al contenido en 11 diferentes rubros, los cuales presentamos a continuación y cuya distribución general se puede apreciar en la gráfica 5.9.1 y la distribución en los grupos de población en la tabla 5.9.1.

**Gráfica 5.9.1 por categoría
Cómo podría ayudar a una persona con discapacidad**



A = Cooperación y Aceptación	F = Desarrollo integral para la vida
B = Capacitación sin especificar capacitación laboral.	G = Ser independiente
C = Educación sin especificar y educación especial.	H = Apoyo familiar
D = Rehabilitación y terapia	I = Integración social
E = Trato igualitario	J = Asistir a congresos
K = No contestó	

En el siguiente apartado daremos cuenta de la distribución de las respuestas entre los grupos de la población estudiada en las once categorías de clasificación encontradas

a partir de la relación que se pudo extraer entre los diferentes tipos de argumentos de las contestaciones.

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

Tabla 5.9.1
¿Usted cómo podría ayudar a una persona con discapacidad?

	Profesionistas %	Psgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo social %	Enfermeras %	Amas de casa %	Frecuencia muestra	% muestra
A	24	33.3	75		50	100	66.7	22	28.2
B	14	33.3	25					10	12.6
C	14	16.7					33.3	9	11.5
D	14			33.3				8	10.3
E	14							7	9
F	10							5	6.4
G	8							4	5.1
H	6	16.7						4	5.1
I	4			33.3				3	3.9
J	2							1	1.3
K	6			33.3	50			5	6.4
Total	*	100%	100%	100%	100%	100%	100%	78	100

* El % no corresponde al 100 % porque el número de respuestas de este grupo fue mayor al número de participantes.

CATEGORÍAS

A. Cooperación y aceptación	F. Desarrollo, integrarlo para la vida.
B. Capacitación sin especificar y Capacitación laboral.	G. Ser independiente.
C. Educación sin especificar y Educación Especial.	H. Apoyo familiar.
D. Rehabilitación y terapia.	I. Integración social.
E. Trato igualitario	J. Asistir a Congresos.
K. No contestó	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A. Cooperación y Aceptación.

Este tipo de argumentos, encontrado en el 28.2% de las contestaciones de la población del estudio, se formó de la agrupación de respuestas como las que siguen:

- Aceptándolo como es.
- Cooperando con las instituciones en la medida de mis posibilidades.
- Preguntándole si necesita algo y ayudándole a ser cada día mejor.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.9.1. De esta manera se aprecia que es en la población de enfermeras entre quienes aparece con mayor frecuencia este tipo de inclinaciones (100%), entre la población de normalistas aparece en un 75%, entre las amas de casa se encuentra en un 66.7%, en el grupo de trabajo social aparece en un 50%, con un 33.3% se encuentra el grupo de posgrado con este tipo de argumentos y con un 24% el grupo de profesionistas, ofreciendo las mismas reflexiones.

B. Capacitación y capacitación laboral.

Respuestas como las siguientes fueron las que dieron origen a este nuevo grupo de categorías, dando el nombre de *Capacitación* para aquellas respuestas que no especificaban el tipo de capacitación y con *Capacitación laboral* para las que hacían este tipo de especificación.

Ejemplos:

- Capacitándolos.
- Apoyándolos para obtener un empleo.
- Dentro de su caso laboral, proporcionar programas adecuados.

De esta manera se integraron todas las reflexiones de los participantes que giraban en torno a prestar ayuda a las personas con discapacidad, dándoles capacitación. Algunos no especifican qué tipo de capacitación y otros sí lo hicieron, mencionando la capacitación laboral, pudiéndose apreciar un 12.8% de respuestas con estos tipos de argumentos.

Por medio de la distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, podemos apreciar que es el grupo de posgrado donde aparece con mayor porcentaje, 33.3%, este

tipo de argumentos; con un 25% la población de normalistas y con un 14% la población de profesionistas así como un 14% la población de profesionistas, con las mismas observaciones.

C. Educación, educación especial.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a la formación de la categoría de *Educación* (sin especificar) y *educación especial*.

- Dándoles educación como lo hago.
- Elaborando programas con objetivos específicos.
- Orientándolo para que tenga una educación de tipo especial.

Este tipo de respuestas que argumentan que podrán prestar ayuda a la persona con discapacidad dando educación especial y algunos otros que muestran las mismas inclinaciones, pero que no especifican el tipo de educación, lo pudimos observar en el 11.5% de las contestaciones de los participantes.

La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, se puede observar en la tabla 5.9.1, en donde el mayor porcentaje, 33.3%, lo ocupa la población de amas de casa; la población de posgrado contribuyó con un 16.7% a este tipo de respuesta, y un 14% de contestaciones con las mismas argumentaciones en la población de profesionistas.

D. Rehabilitación y Terapia.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a este rubro de contenido:

- Ayudándolo en su rehabilitación física.
- Proporcionándole la terapia adecuada.
- Yo ayudo a una población con problemas del lenguaje dándoles terapia.

Argumentos como los anteriores se encontraron en un 10.3% del total de contestaciones de la población del estudio. La población de estudiantes muestra una mayor frecuencia de respuestas de este tipo, 33.3%, y la población de profesionistas con un 14% el mismo tipo de argumentos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

E. Trato igualitario.

- Dar trato normal.
- Tratándolo igual que a cualquier otra persona, sin hacerla sentir inútil.
- Tratándolo como a una persona normal.

Argumentos como los anteriores dieron origen a esta clase de categoría "*Trato igualitario*", pudiéndose detectar un 9% de respuestas de este tipo del total de contestaciones de la población del estudio.

La distribución, acuerdo al tipo de población estudiada la podemos observar en la tabla 5.9.1. De esta manera se aprecia que es la población de profesionistas el único grupo que muestra respuestas de este tipo de criterio con un 14% de contestaciones.

F. Desarrollo, integrarlo a la vida.

Esta clase de respuestas, encontrada en el 10% de las contestaciones de la población del estudio, se formó de la agrupación de argumentos como los que siguen:

- Estimulando su desarrollo e integración.
- Ayudándolo en su desarrollo integral como ser humano.
- Preparándolo para la vida.

Fue la población de profesionistas la única entre quienes apareció este tipo de respuestas, con un 10%.

G. Ser Independiente.

Este tipo de respuestas, encontrado en el 5.1% de las contestaciones de los participantes del estudio, se formaron de las agrupaciones que hacían referencia a prestar ayuda a las personas con discapacidad, con el objeto de que fueran independientes.

Ejemplos de este tipo de respuesta fueron:

- Ayudarlo a ser independiente y tratar de valerse por sí mismo.
- Dando un buen tratamiento físico para lograr una independencia.
- Enseñándole a ser independiente.

En la tabla 5.9.1 podemos ver como único grupo a la población de profesionistas con este tipo de argumentos, observándose un 8% de contestaciones.

H. Apoyo familiar Este tipo de categoría se formó de las respuestas que argumentaban que podrían ayudar a las personas con discapacidad dándole a su familia apoyo, ya que son con ellas con quien están la mayor parte del tiempo.

Ejemplos de este tipo de categoría fueron:

- Orientándolo, trabajando con su familia.
- Educando y orientando a su familia.

Las respuestas con este tipo de categoría se observaron en un 5.1% del total de aseveraciones de la población del estudio.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población, la podemos ver en la tabla, apreciando que entre la población de posgrado aparece esta clase de argumentos con un 16.7% y con un 6% en la población de profesionistas.

I. Integración Social.

- Capacitándolo para integrarlo a la sociedad.
- Buscando alternativas para su aceptación en la sociedad.

Respuestas como las anteriores dieron origen a este tipo de categoría: *Integración social*, pudiéndose registrar un 3.9% de contestaciones con este tipo de argumentos. La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, muestra que la población de estudiantes aparece con mayor porcentaje, 33.3%, y con un 4% el grupo de profesionistas.

Como penúltima categoría con respecto a la pregunta en cuestión fue la que se agrupó en base a las respuestas que giraron en torno a tener información a cerca de la vida de las personas con discapacidad: *J. Asistiendo a los congresos*, sobre el tema de la discapacidad como forma de ayudar a este tipo de población, registrándose un 1.3% de respuestas con esta clase de argumentos. Fue entre la población de profesionistas donde se observó en un 2% este tipo de reflexiones.

K. No contestó.

Esta categoría fue observada en el 6.4% de las respuestas correspondientes de los participantes que no dieron contestación alguna.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.9.1. De esta forma se puede ver que es en la población de *Trabajo social* donde aparece el mayor porcentaje, de *no contestaciones* (50), siguiéndole el grupo de estudiantes con un 33.3% en esta misma categoría; por último, apareció con un 6% la población de profesionistas.

Conclusión.

A partir del análisis hecho a la pregunta *¿Usted cómo podría ayudar a una persona con discapacidad?* podemos concluir que:

1. Unos de los ámbitos de argumentación que mencionan con mayor frecuencia 78.2% de los participantes del estudio son: el de *Cooperación y aceptación, Capacitación laboral, Educación especial, Rehabilitación y terapia, Trato igualitario y Desarrollo e integrarlo a la vida.*
2. Unos de los ámbitos de reflexiones que aparecen con menor frecuencia en el 6% de las respuestas constituye el 15.4% del total de contestaciones.
3. Una parte de los grupos de profesionistas, estudiantes y trabajo social no dieron respuesta a ningún tipo de categoría, dándose un 6.4% de respuestas correspondientes. Una reflexión sobre este resultado nos lleva a pensar que tal vez los participantes no han pensado sobre este aspecto lo suficientemente, como para poder emitir una respuesta.

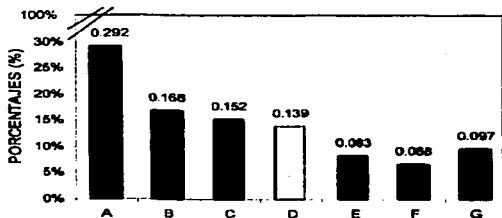
Finalmente, podemos decir que los participantes nos dieron con sus respuestas una gran diversidad de maneras para poder ayudar a las personas con discapacidad, desde las que ofrecían aceptación, apoyo, comprensión, hasta capacitación. Otras mencionaron su ayuda en base a su ocupación o fueron los terapeutas quienes ofrecían su ayuda con terapia física y cognitiva; los psicólogos ofrecían ayuda animándolos y si él necesitara emplear a alguien que tuviese una discapacidad que pudiera hacer el trabajo, lo emplearía sin importarle, etc. Los educadores, proporcionando programas adecuados, los orientadores ofrecieron ayuda trabajando con sus familias y con él mismo dando orientación de aceptación; también se mencionó como una forma de ayudarlos el adquirir conocimientos acerca de la persona con discapacidad, lo que nos hace

reflexionar a cerca de que todas las personas que estamos vinculadas de alguna manera con la discapacidad deberíamos prepararnos más al respecto, como fue mencionado por otros participantes, de que el hecho de asistir a un congreso de discapacidad era una forma de ayudarlos.

5.10. ¿Cómo se les educa?

En base a las reflexiones que nos mencionó nuestra población de estudio con respecto a la pregunta *¿Cómo se les educa?*, encontramos de forma general que el 90% de los participantes nos proporcionaron una o más respuestas y el 10% faltante no dio respuesta alguna a la pregunta en cuestión. Considerando todas las respuestas dadas, se clasificaron éstas de acuerdo a sus contenidos en 7 diferentes grupos, formándose así las categorías siguientes:

GRÁFICA 5.10.1 POR CATEGORÍAS
¿Cómo se les educa?



A. Conociendo su problema. En el caso de esta categoría se agruparon aseveraciones como las siguientes:

- Conociendo la problemática que presentan.
- En función de sus posibilidades.
- De acuerdo a sus limitaciones, características y sus capacidades.

Se obtuvieron el 29.2% del total de respuestas con esta clase de reflexiones.

B. Con Programas, métodos y técnicas especiales. Se formaron con aquellas respuestas que giraron en torno a que a las personas con discapacidad se les educa con programas, métodos y técnicas especiales; ejemplos de este tipo de respuesta fueron:

- A través de programas establecidos en sincronía.
- Con métodos y técnicas especiales.
- Con programas especiales cada uno.

Se encontró un porcentaje de 16.8% de reflexiones de este tipo, como se puede ver en la gráfica 5.10.1.

C. Como cualquier ser humano. Se formó con las contestaciones que giraron en torno a que a dicho tipo de personas se les educa como a cualquier otra persona; ejemplo de éstas son:

- Como a cualquier ser humano.
- Como a un niño normal.
- En el aspecto socio - emocional como a cualquier otra persona.

El 15.2% de la población total de respuestas dieron esta clase de argumentos.

D. Con Personal capacitado y especializado; se agruparon los argumentos de las respuestas cuyas ideas reflejaron que a las personas con discapacidad se les educa con personal especializado, siendo algunas de las contestaciones de este tipo las siguientes:

- Con personal especializado y escuelas con la infraestructura.
- Con profesores preparados para este fin.
- Muy parecida a las demás pero con personal mejor capacitado.

Se obtuvo un 13.9% de respuestas del total de la población en estudio con esta clase de ideas.

E. Con Calidez Humana. En el caso de la formación de esta categoría se agruparon respuestas que mencionaban que a las personas con discapacidad se les educa con calidad humana, siendo algunas respuestas de este tipo las siguientes:

- Con amor.
- Con mucha paciencia y cariño.
- Con entusiasmo, perseverancia y amor.

Se obtuvo un 8.3% de las aseveraciones totales

F. Depende, Educación especial o regular. Otra agrupación fue la que se hizo con aseveraciones que hacían referencia a que a las personas con discapacidad se les educa según fuera su problema en escuelas de tipo especiales o de tipo regular, según lo requiriera la discapacidad, dando origen a esta categoría, siendo algunas de las respuestas:

- Depende, es muy variado.
- Educación especial o normal, dependiendo de la discapacidad.

Se encontró el 6.9% de respuestas de la población con esta clase de reflexiones.

G. No contestó. Como última categoría tenemos la que se formó de los participantes que no dieron respuesta alguna a la pregunta en cuestión, encontrándose el 9.7% de la población en estudio.

La distribución de estas categorías por grupos de población vinculadas con las ideas de los participantes con respecto a cómo se les educa a este tipo de personas la podemos apreciar en la tabla que a continuación se presenta.

Tabla 5.10.1 Distribución de categorías por grupo: Cómo se les educa.

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Normal %	Estudiantes %	Tiempo Social %	Enfermeras %	Amas de Casa %	Frec. Muestra	% Muestra	
Conociendo su problema	34	16.7	25	33.3			33.3	21	29.2	
Con programas, métodos y técnicas especiales	18	16.7		33.3			33.3	12	16.6	
Como cualquier ser humano	16	16.7			50		33.3	11	15.2	
Con personal capacitado y especializado	10	33.3	50			50		10	13.9	
Con catálix humana	12								6	6.3
Depende escuelas de E.E.O.E.R.	6		50						6	6.9
No contestó	6	16.7		33.3	50	50		7	9.7	
Totales	-	100%	-	100%	100%	100%	100%	72	100%	

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

En la categoría *Conociendo su problema*, son 4 los grupos de mayor porcentaje; dos grupos: estudiantes y amas de casa con 33.3% en cada caso, considerando la condición *Conociendo su problema*, la población de profesionistas con un 34% y

normalistas con un 25% de respuestas de este tipo, el 16.7% de las respuestas de los participantes de la población de posgrado apoyó dicha condición.

Podemos ver que son dos los grupos de población, estudiantes y amas de casa, entre quienes se encuentra el mayor porcentaje, 33.3% en cada uno, con argumentos referentes a que a las personas con discapacidad se les educa *con programas, métodos y técnicas especiales*, según sea su problemática. En cuanto al grupo de profesionistas sólo un 18% de su población es de la idea de los argumentos antes mencionados, en contraste con la población de posgrado, que sólo el 16.7% de sus respuestas coinciden con los grupos anteriores.

En cuanto a la categoría *Como cualquier ser humano* se encuentra con mayor porcentaje el grupo de trabajo social (50%) apoyando la condición de que se les educa como cualquier ser humano; enseguida, la población de amas de casa con 33.3% de sus respuestas apoyando esta misma condición, siguiéndole dos grupos, profesionistas y posgrado con porcentajes casi iguales, 16% y 16.7% respectivamente, inclinándose hacia la misma condición, *ser educados como cualquier ser humano*.

Con respecto a la categoría *Con personal capacitado y especializado*, podemos observar que son los grupos de normalistas y enfermeras los que muestran mayores porcentajes, 50% en cada grupo, siguiéndole un 33.3% de respuestas correspondientes al grupo de posgrado; enseguida el grupo de profesionistas con un bajo porcentaje con relación a los anteriores con la misma clase de argumentos (10 %).

En cuanto a la categoría *Con calidad humana* observamos a un solo grupo mencionando argumentos de esta clase, con un 12% del total de respuestas de la población de profesionistas.

Con respecto a la categoría *Depende, escuelas de educación especial o regular*, podemos ver claramente que son dos las poblaciones que consideraron este rubro de cómo eran educadas las personas con discapacidad, uno con porcentaje de 50% por la población de normalistas y otro, con el 6%, de profesionistas.

Por último, la categoría de *"No contestó"*, encontrándose dos grupos con el 50% de su población, trabajo social y enfermeras, que no dieron respuesta alguna; estudiantes con un 33.3%, posgrado con un 16.7% y profesionistas con un 6% de abstenciones.

Conclusión

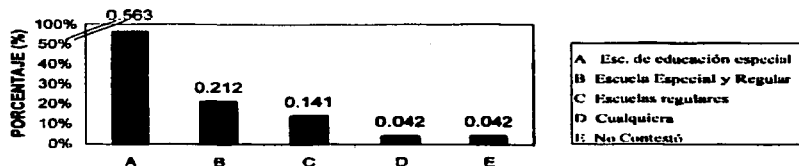
- 1.- Los tipos de categoría más mencionados fueron: *Conociendo su problema, Con programas, métodos y técnicas especiales, Como cualquier ser humano y Con personal capacitado y especializado.*
- 2.- Los grupos de población que consideraron menos aspectos de las categorías fueron los estudiantes, trabajo social y enfermeras.
- 3.- Finalmente, se puede decir que se les educa a través de sistemas establecidos, así como programas, métodos y técnicas especiales, con el personal que les asiste bien capacitado y especializado en la problemática de cada uno de ellos, con el objetivo que tiene cualquier otra persona, incorporando la calidad humana por parte del asistente.

5.11. ¿A qué tipos de escuelas deben ir las personas con discapacidad?

De acuerdo a la información que hemos obtenido con los argumentos hechos por los participantes en el estudio ante dicha pregunta, nos muestra que en forma general el 95.8% de ellos nos proporcionaron una respuesta y dentro de este mismo porcentaje de encuestados sólo uno nos proporcionó dos respuestas, por lo que el número de respuestas excede en uno al número de participantes; tomando en consideración los tipos de reflexiones y argumentos dados en el estudio ante la pregunta, se clasificaron de acuerdo a su contenido en 5 diferentes categorías.

En la gráfica y en la tabla 5.11.1, se pueden apreciar, de manera respectiva, la distribución general y por grupo de población.

GRÁFICA 5.11.1. POR CATEGORÍA
¿A qué escuela deben ir?



En el siguiente apartado, daremos cuenta de la distribución de las respuestas entre los grupos de población estudiada.

Tabla 5.11.1.

Tipos de escuelas a las que deben asistir las personas con discapacidad

Categorías	Profesionistas	Profesores	Normales	Estudiantes	Trabajo Social	Enfermeras	Amas de Casa	Frec. Muertes	Muertes
	%	%	%	%	%	%	%		%
A. Esc. De educación especial	58	50	75		50	100	66.7	40	56.3
B. Escuela Especial y Regular	24	33.3		33.3				15	21.2
C. Escuelas Regulares	14	16.7	25	33.3				10	14.1
D. Cualquiera	2				50		33.3	3	4.2
E. No contestó	4			33.3				3	4.2
Total	*	100%	100%	100%	100%	100%	100%	71	100

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Distribución de Categorías.

A. Escuelas de Educación Especial.

Este tipo de contestaciones fue el encontrado en el 56.3% de la población en estudio, el cual se formó de la agrupación de las respuestas que argumentaron que las personas con discapacidad deberían asistir a *escuelas de educación especial*.

La distribución de esta categoría de respuestas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos ver en la tabla 5.11.1.

De esta forma, podemos apreciar que la población de enfermeras, es en la que se ubica el mayor porcentaje 100% de contestaciones con este tipo de reflexiones,

normalistas con 75%, siguiéndole la población de *amas de casa* con un 66.6% de contestaciones con este mismo tipo de argumentos. Ocupando el cuarto lugar, dos poblaciones; *trabajo social* y la de *posgrado* con un 50% cada una con esta misma clase de argumentos y por último se encuentra el grupo de profesionistas con un 58% en este tipo de respuestas.

B. Escuelas especiales, Escuelas regulares.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a este rubro de contenido:

- A escuelas especiales y si sus posibilidades se lo permiten, a escuelas regulares.
- A especializadas, posteriormente integrarlos a las regulares.
- Especiales o regulares, dependiendo el grado.

Argumentos como los anteriores se encuentran con un 21.2% del total de respuestas de la población del estudio, siendo las poblaciones de posgrado y estudiantes entre quienes se encuentra un mayor porcentaje de respuestas de este tipo, 33.3% en cada caso, siguiéndole con un 24% la población de profesionistas con esta misma clase de argumentos.

C. Escuelas Regulares.

Esta clase de respuestas, encontrada en el 14.1% de las contestaciones de la población del estudio, se formó de la agrupación de reflexiones como las que siguen:

- Algunos, a escuelas regulares
- En general, a escuelas normales
- A escuela regular

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos observar en la tabla 5.11.1, donde se puede apreciar que es la población de *Estudiantes* donde aparece con mayor frecuencia, 33.3%, este tipo de observaciones, siguiéndole la población de normalistas con un 25%, la población de posgrado con un 16.7% y por último, la población de profesionistas con un 14% en este tipo de argumentos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

D. Cualquiera.

Contestaciones como las siguientes dieron origen a la formación del grupo de categoría designado con este nombre:

- A cualquiera.
- A todas, como CECATI, Secundarias técnicas, etc.

Este tipo de respuestas, que argumentan que las personas con discapacidad pueden asistir a cualquier tipo de escuelas, lo pudimos observar en el 4.2% de las contestaciones de los participantes del estudio. La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, muestra que es la población de trabajo social entre quienes se encuentra con mayor frecuencia esta clase de respuestas (50%); la población de amas de casa se encuentra con un 33.3% y por último, la población de profesionistas con un 2% en esta misma clase de reflexiones.

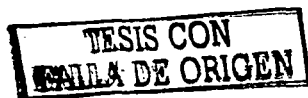
E. No Contestó.

Esta categoría se apreció, como lo ilustra la gráfica 5.11.1, en el 4.2% de los participantes. La distribución de esta categoría, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.11.1.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿A qué tipo de escuelas deben ir las personas con discapacidad?*, que:

1. Los ámbitos de argumentación que mencionaron con mayor frecuencia 91.6% los participantes del estudio, fueron: *Escuelas de educación especial, Escuelas regulares y Escuelas especiales, Escuelas regulares.*
2. Uno de los ámbitos de reflexión que aparece con menos frecuencia en las respuestas es el de la asistencia a *Cualquier tipo de escuela, 3%.*
3. De los grupos de profesionistas y estudiantes sólo el 4.2% de los participantes no dieron ninguna clase de respuesta. Este resultado nos hace pensar que tal vez los participantes no han reflexionado acerca de este aspecto lo suficientemente como para poder dar una respuesta a la pregunta en cuestión.



Por otro lado, en base a los datos de los análisis en general de la pregunta en cuestión, podemos decir que los participantes nos han proporcionado con sus diferentes respuestas, información muy valiosa. *¿A qué tipos de escuela deben ir las personas con discapacidad?* de esta manera, podemos arriesgarnos a pensar que nuestros participantes consideran que las personas con discapacidad necesariamente deben asistir a una escuela de educación especial debido a las necesidades de la discapacidad que se trate, porque algunos sí podrán asistir a una escuela de educación regular pero dependiendo de sus limitaciones. Argumentan también que podrían asistir a una escuela especial a capacitarse para después integrarse a una escuela regular. Algunos participantes piensan que ellos podrían asistir a cualquier escuela que ellos eligieran como CECATI, secundarias técnicas, etc.

5.12. ¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?

La información muestra que el 93% de los participantes proporcionaron una respuesta y el otro 7 % no contestó.

Considerando todos los argumentos dados por los encuestados, se clasificaron de acuerdo al contenido de los mismos en 15 tipos diferentes de categorías, cuya distribución general se presenta en la gráfica 5.12.1.

Las categorías *B) Síndrome de Down, A) Discapacidad perceptiva, E) Parálisis cerebral, C) Retraso mental, M) Hiperactivos*, agruparon las respuestas de los participantes que especifican la discapacidad en la que se especializaba la escuela que daban por conocida. Las categorías *F) De provincia, K) Extranjeras*, se originaron de las respuestas que mencionaban sólo los estados de dónde pertenecían, sin especificar en que discapacidad se especializaba. *G) Escuelas privadas* se formó de respuestas que mencionaban el nombre de la institución. *J) Centro de rehabilitación* se formó con las que mencionaban dicho nombre.

La categoría *D) Grupos Integrados* se formó de las contestaciones que giraban en torno a escuelas de atención múltiple.

Otra categoría se formó de respuestas de los tipos de escuelas de rehabilitación a la cual llamamos *I) Pedagógica*.

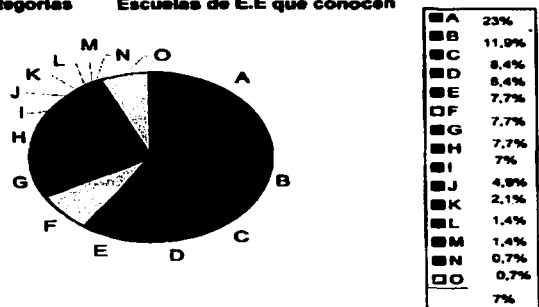
La categoría *N) Psiquiátrico infantil* se formó de respuestas referentes a educación especial en el Psiquiátrico infantil.

Las respuestas que hacían referencia a escuelas de educación especial de la Secretaría de Educación Pública se agruparon en la categoría *H) SEP*.

Se agruparon también las respuestas que mencionaron ninguna en la categoría *L) Ninguna*.

Por último, se formó la categoría *O) No contestó* con la agrupación de los participantes que no dieron respuesta alguna. Los porcentajes de éstas los muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 6.12.1 por categorías Escuelas de E.E que conocen



A. Discapacidad Perceptiva	H. SEP
B. Síndrome de Down	I. Pedagógicas
C. Retraso Mental	J. Centro de Rehabilitación
D. Grupos Integrados	K. Extranjeras
E. Parálisis Cerebral	L. Ninguna
F. De Provincia	M. Hiperactivos
G. Escuelas Privadas	N. Psiquiátrico Infantil
O. No Contestó	

En el siguiente apartado se dará a conocer la distribución de las respuestas entre los grupos de población estudiada.

Distribución de Categorías.

B. Síndrome de Down. Este tipo de categoría se formó del 11.9% de respuestas como las siguientes:

- CECADEE. Fundación Down.
- Centro Educativo DIF (Down de Méx.).
- De síndrome de Down.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.12.1, en donde el grupo de enfermeras es el que tiene el mayor porcentaje 50%, de respuestas que dicen conocer este tipo de escuelas, siguiéndole el grupo de estudiantes con un 33.3%; después, tenemos al grupo de profesionistas con un 26% de respuestas, siguiendo el grupo de normalistas con el 25% y por último el de posgrado con el 16.7%.

A. Discapacidad perceptiva.

Se originó de la agrupación de un 23% del total de respuestas de la población de estudio con contestaciones como las siguientes:

- Educación Especial de ciegos.
- Audición y Lenguaje.
- C.T.D.U.C.A., Universo de Amor, de invidentes.

En la distribución con respecto al tipo de población estudiada, se puede ver que son dos los grupos de población, normalistas y enfermeras, entre quienes se encuentra el mayor porcentaje de respuestas de este tipo, 100% en cada grupo, siguiéndole dos grupos, posgrado y estudiantes con el 66.7% cada uno, con el mismo tipo de respuesta; un 50% en el caso de la población de enfermeras y con un 40% de respuestas la población de profesionistas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

E. Parálisis Cerebral.

Este tipo de categoría se formó de todas aquellas respuestas que mencionaban que el participante del estudio conocía Educación especial de esta discapacidad; por ejemplo:

- E. E. de A.P.A.C.
- D.I.F. para rehabilitación en parálisis cerebral.
- Neuromotores.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada refleja que la población de enfermeras conoce mayor número de escuelas con dicha especialidad (50%), siguiéndole la población de normalistas con un 25% y la población de profesionistas con un 18% de respuestas de esta clase.

C. Retraso Mental.

Esta categoría se formó de contestaciones que giraban en torno a escuelas de educación especial de este tipo de discapacidad, como las que siguen:

- Para retardo mental
- Valen León, discapacidad intelectual (Gto.)
- Débiles mentales.

Encontramos dos poblaciones, normalistas y trabajo social, con el mayor porcentaje, 50% cada grupo de respuestas de este tipo, siguiéndole la población de estudiantes con un 33.3%, después la población de posgrado con un 16.7% con el mismo tipo de contestaciones y por último la población de profesionistas con el 14%.

F. De Provincia.

Este rubro se originó de las respuestas que mencionaban escuelas de educación especial ubicadas en alguna provincia, como las siguientes:

- Escuela de E.E. de Oaxaca.
- Escuela de E.E. estatales
- Todas las de Michoacán.

La distribución de éstas, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos observar en la tabla 5.12.1, en donde apreciamos que el mayor porcentaje, 50%, corresponde a la población de trabajo social; que el 33.3% corresponde a la población de amas de casa, siguiéndole un 25% de la población de normalistas y por último, un 16% perteneciente a la población de profesionistas con respuestas de esta clase.

K. Extranjeras.

Esta categoría se formó de forma similar que la categoría De provincia, con respuestas como:

- Algunas de Los Angeles, California.
- En los Estados Unidos, Tucson, Arizona.

Sólo son dos los tipos de población que tuvieron respuestas como las anteriores, un 33.3% correspondiente a la población de estudiantes y un 2% a los profesionistas.

M. Hiperactivos.

Se originó de los participantes que respondieron que conocían escuelas de E.E. de este tipo, por ejemplo:

Escuela de E.E. para niños con T.D.A.A. (hiperactivos). En la tabla 5.12.1 podemos observar que la única población que dio respuestas de este tipo fue la de profesionistas, con un 2%.

D. Grupos integrados.

- Centro para la integración educativa (COI).
- Atención Múltiple.
- Grupos Integrados. También (GI).

Como estos tipos de respuesta fueron los que originaron dicha categoría, su distribución muestra que la población de estudiantes es la que conocía mayor número de escuelas de este tipo, 33.3%, y los profesionistas, con un 22% del total de la población del estudio.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

J. Centro de rehabilitación.

- Centro de rehabilitación de E.E.
- O.I.R.A. Centro de rehabilitación audiológica.

Sólo son dos los grupos que mostraron este tipo de respuestas: con un 16.7% el grupo de posgrado y con un 4% el de profesionistas.

I. Psicopedagógicas

- C.C.P. Centro Psicopedagógico
- Centro Psicopedagógico.

La población de profesionistas es la única que nos proporcionó respuestas de esta clase, con una presencia del 14%.

N. Psiquiátrico Infantil.

- Escuelas de E.E. en el Psiquiátrico infantil

Con este tipo de respuestas se originó la categoría. Su distribución se puede ver en la tabla 5.12.1, que indica que la población de profesionistas es la única que mostró conocer escuelas de E.E. de este tipo, siendo un 2% de respuestas de esta clase.

G. Privadas.

Esta categoría se formó de contestaciones de escuelas que no especificaban la especialidad y sólo se mencionaban por su nombre: ejemplo:

- Escuelas particulares.
- Un Nuevo Mundo
- Privadas.

Dos son las poblaciones, estudiantes y amas de casa, que mostraron mayor porcentaje, 33.3% en cada grupo, siguiéndole un 25% correspondiente a la población de normalistas, un 16.7% la población de posgrado y un 14% los profesionistas con esta clase de respuestas.

H. Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ésta se formó de las respuestas que decían conocer escuelas de E.E. de la SEP., siendo su distribución de acuerdo al tipo de la población del estudio, la que podemos observar en la tabla 5.12.1, en donde apreciamos que la población que más conoce escuelas de E.E. públicas es la población de enfermeras con 50% de su población, siguiéndole el grupo de posgrado con un 16.7% y por último la población de profesionistas con un 16% con esta misma clase de respuestas.

L. Ninguna.

Dentro del total de respuestas de la población del estudio hubo también algunos participantes que mencionaron no conocer ninguna escuela de Educación Especial.

El grupo de amas de casa mostró un porcentaje del 33.3% y un 2% en el caso del grupo de profesionistas con esta misma clase de respuestas.

O. No contestó.

En este tipo de categoría encontramos un 7% del total de participantes. La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, se puede apreciar en la tabla 5.12.1; son dos las poblaciones, posgrado y estudiantes, entre quienes se encuentra el mayor porcentaje, 33.3% en cada grupo, siguiéndole un 25% en el grupo de normalistas y un 12% en el caso de profesionistas.

Análisis por Grupos de Población.

Analizamos la pregunta *¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?* por grupos de entrevistados, con la finalidad de observar por medio de esto si las respuestas que nos proporcionaron los grupos del estudio reflejan cuando menos una tendencia en cuanto a escuelas conocidas por los grupos, de los cuales que nos informaran por medio de los contenidos de sus respuestas.

En la tabla 5.12.1 podemos observar que fue la población de profesionistas la que mostró conocer un mayor número de diferentes tipos de escuelas de Educación Especial al mencionarlas en las 13 categorías agrupadas en la pregunta en cuestión; en cambio, el

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

grupo de posgrado dio respuestas en base a 11 de las 13 categorías al igual que la población de normalistas.

Tabla 5.12.1 Escuelas de Educación Especial que conocen.

Categorías	Profesionistas	Posgrado	Normalistas	Estudiantes	Trabajo Social	Estudiantes	Amas de casa	Frec. Muestra	Muestra
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Discapacidad de la percepción	40	66.7	100	66.7	100	50		33	23
Síndrome de Down	26	16.7	25	33.3		50		17	11.9
Retraso mental	14	16.7	50	33.3	50			12	8.4
Grupos Integrados	22			33.3				12	8.4
Fenómeno cerebral	16		25			50		11	7.7
De provincia	16		25		50		33.3	11	7.7
Privadas	14	16.7	25	33.3			33.3	11	7.7
Secretaría de Educación Pública	16	16.7				50		10	7
Filosofías	14							7	4.9
Centro de rehabilitación	4	16.7						3	2.1
Estrangeras	0.2			33.3				2	1.4
Ninguna	0.2						33.3	2	1.4
Hiperactivos	0.2							1	0.7
Psiquiátrico Infantil	0.2							1	0.7
No contestó	12	33.3	25	33.3				10	7
Totales	*	*	*	*	*	*	100%	143	100

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?* que:

1. En las escuelas vinculadas con las discapacidades perceptuales se centra el mayor número de escuelas mencionadas, 23%.
- 2.- El grupo que mostró mayor conocimiento de tipos de *Escuelas de E.E.* fue la población de profesionistas y la que menos mostró este conocimiento fue la población de amas de casa.

5.13. ¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial?

De acuerdo a la información que proporcionaron los participantes del estudio a esta pregunta, pudimos categorizar, como se aprecia en la gráfica 5.13.1, cinco diferencias y dos igualdades.

Categorías de diferencia.

A. La primera categoría, **Sistemas, métodos, programas y técnicas**, está formada por el 25.5% del total de respuestas de la población en estudio, las cuales argumentan que la diferencia de éstas consiste en el sistema educativo, los métodos, programas y técnicas de enseñanza.

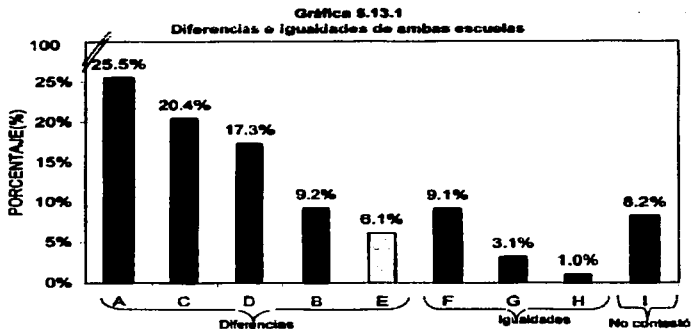
B. La segunda categoría de respuestas está representada por el 20.4 % de las ideas que apuestan a que la diferencia de la escuela de educación especial consiste en que la educación que imparte es **integral**.

C. Otro grupo de respuestas reunió los argumentos que giran en torno a que la diferencia es que la educación especial está **enfocada a personas con discapacidad**, encontrando un 17.3 % de contestaciones con esta clase de ideas.

D. La cuarta categoría, **personal especializado en educación especial**, agrupó todas las contestaciones cuyos argumentos giraban en torno a que la diferencia consiste que en las escuelas de educación especial hay personal especializado para atender los problemas de niños con discapacidad. Se encontró un 9.2% de respuestas con esta clase de reflexiones.

E. La última categoría se formó de las respuestas que hacían mención a que eran diferentes porque en las escuelas de educación especial los **grupos eran menos numerosos**, encontrándose un 6.1 % de contestaciones de esta clase. Ver Gráfica 13.1.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Categorías según igualdades.

F. Las representadas por el 9.2% del total de contestaciones de la población en estudio, quienes apuntaron que ambos tipos de escuelas son iguales porque **persiguen el mismo fin**.

G. Otra categoría agrupó las contestaciones que señalan que escuelas regulares y especiales **eran iguales en los tipos de programas**, encontrándose en el 3.1% del total de respuestas de la población en estudio.

H. Se formó una octava categoría con aquellas respuestas que no se inclinaron a favor de las diferencias ni igualdades entre los tipos de escuelas en cuestión, argumentando que diferentes o iguales, **dependían del caso de la discapacidad que se tratara**, encontrándose en el 1.0% del total de respuestas.

I. La última categoría es la de **no contestó** y agrupa a los participantes que no proporcionaron ninguna clase de argumentos, presentándose esta característica en el 8.2% del total de respuestas.

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

Hay que recordar que, ante la pregunta *¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial?*, las primeras cinco categorías hacen referencia a las *Diferencias* y las dos siguientes abogan por la *Igualdad*, con una sola categoría que se inclina por *Depende de la discapacidad de que se trate*.

A. Sistemas, métodos, programas y técnicas.

Este tipo de respuestas, encontrado en el 25.5% de la población en estudio, se formó de las agrupaciones de contestaciones como las siguientes:

- Programas diferentes
- Son diferentes, en educación especial se requiere de técnicas específicas
- Consiste en los programas y métodos diferentes a los de escuelas regulares.

La distribución de esta categoría, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.13.1.

De esta manera, se ve que en la población de normalistas aparece con mayor frecuencia este tipo de categoría (75%). Entre la población de amas de casa aparece un 66.7%, siguiéndole dos porcentajes iguales de 50% cada uno, dado por la población de posgrado y enfermeras, y el último porcentaje de 32% por la población de profesionistas con los mismos tipos de argumentos.

B. La educación especial es individualizada e integral.

Este tipo de categoría se originó de respuestas como las siguientes:

- La educación especial es individualizada
- En educación especial se parte de las posibilidades del individuo.
- La educación especial es una adecuación.

En el grupo de normalistas es entre quienes se encuentra el mayor porcentaje, 50%, de las respuestas con esta clase de argumentos, siguiéndole los grupos de posgrado

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

y de amas de casa con 33.3% cada uno y el grupo de profesionistas con 30% de contestaciones con la misma clase de argumentos.

C. Enfocada a la discapacidad.

Respuestas como las siguientes dieron origen a este rubro de contenido:

- Son diferentes porque la educación especial se enfoca a las discapacidades personales del alumno que asiste.
- Son diferentes porque en educación especial se les enseña de acuerdo a su limitación.
- En una escuela de educación especial se toma en cuenta la discapacidad y se optimiza lo que la persona pueda aprender.

Argumentos como éstos se encontraron en un 50% de los grupos de posgrado y de trabajo social; en el caso del grupo de estudiantes se muestra un 33.3% y en el grupo de profesionistas un 24% con la misma clase de reflexiones.

D. Personal especializado en educación especial.

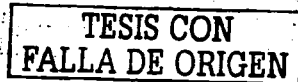
Argumentos como los siguientes dieron cuerpo a la formación de esta categoría:

- El perfil del maestro regular no es el mismo que reúne un maestro especialista.
- En educación especial atienden maestros especialistas en programas.
- Los profesores de educación especial están más capacitados para la enseñanza.

El 50% de la población de trabajo social dio respuestas inclinadas a este tipo de categoría, siguiéndole la población de posgrado con un 16.7% y en seguida la población de profesionistas con un 14% de contestaciones con estas mismas ideas.

E. Grupos menos numerosos.

Este ámbito fue formado de la misma manera que las anteriores, pero con argumentos como los siguientes:



- En educación especial son grupos pequeños.
- En los alumnos, porque son pocos en el grupo.
- En educación especial son grupos menos numerosos.

La distribución, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.13.1, donde la población de profesionistas es la única que dio respuestas con esta clase de argumentos, con un 12% del total de contestaciones.

F. Perseguen un mismo fin.

Reflexiones como las siguientes originaron la categoría:

- Son iguales en que las dos enseñan y preparan a la gente para los mismos fines.
- En que las dos buscan la preparación del individuo.
- Igual porque es para el mismo fin.

En la población de Trabajo social se encuentra el mayor porcentaje de contestaciones con esta clase de ideas (50%), siguiéndole la población de normalistas con 25% y por último la población de profesionistas con 14% de respuestas con los mismos argumentos.

G. En los programas.

- No son diferentes ya que se llevan programa de escuelas primarias.
- En cuanto a los objetivos son similares.

Argumentos como los anteriores dieron origen a la categoría: *Iguales en los programas*. El 6% del grupo de profesionistas es el único que muestra respuestas con este tipo de argumentos.

H. Depende qué escuela de discapacidad.

Esta categoría la originó la respuesta de un sólo participante del grupo de estudiantes (33%), quien argumentó lo siguiente:

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

- No sé a qué escuela te refieres; en el caso de sordomudos, ciegos y débiles visuales es igual, sólo con su lenguaje específico o su escritura y en el caso de débiles mentales, la guía curricular está totalmente diferente.

I. No contestó.

Esta categoría fue observada en el 8.2% de las respuestas correspondientes de los participantes que no dieron contestación alguna. La distribución de ésta, de acuerdo al tipo de población estudiada, la podemos apreciar en la tabla 5.13.1.

De esta forma, se puede ver que en la población de enfermeras se encuentra el mayor porcentaje de abstenciones (50%), siguiéndole los grupos de estudiantes y amas de casa con un 33.3% cada uno, un 16.7% en el grupo de posgrado y por último un 8% de la población de profesionistas con esta clase de categoría.

Análisis por Grupos de Población.

Analizaremos la pregunta 5.13 por grupos de entrevistados, con la finalidad de observar a través de él si las respuestas que nos proporcionan los grupos de estudio reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporan como argumentos y contenidos de sus respuestas.

En la tabla 5.13.1 podemos observar que los argumentos de la población de profesionistas abarcaron mayor número de categorías, ocho en total, dentro de las que consideraron que la educación especial era *diferente* a la regular en cuanto a los *Sistemas, métodos, programas y técnicas, Que la educación especial tiene personal especializado, Es una educación individualizada e integral, Está enfocada a personas con discapacidad y Sus grupos no son numerosos.*

En cuanto a la población de posgrado, está de acuerdo con los profesionistas en que son *diferentes* en los ámbitos de *Sistemas, métodos, programas y técnicas, En que existe personal especializado, En que es individualizada e integral y En que está enfocada a la discapacidad;* en cambio, el grupo de normalistas sólo comparte ideas con ellos en cuanto a que son *diferentes* en *Sistemas, métodos, programas y técnicas y En que la educación es individualizada e integral.*

En contraste con el grupo de estudiantes, sólo comparten ideas con el grupo anterior en *Que son diferentes porque la educación especial está enfocada a personas con discapacidad.*

Tabla 5.13.1

Igualdades y Diferencias de una escuela de educación especial y una regular.

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Amas de Casa %	Frec. Muestra	% Muestra
Diferencias									
A	32	50	76			80	86.7	26	26.6
B	20	33.3	80				33.3	20	20.4
C	24	50		33.3	50			17	17.3
D	14	16.7			50			9	9.2
E	12							6	6.1
Igualdades									
F	14		26		50			9	9.2
G	6							3	3.1
H				33.3				1	1.0
No contestó	8	16.7		33.3		50	33.3	8	8.2
Totales	*	*	*	100%	*	100%	*	86	100

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Diferencias	Igualdad
A) Sistemas, métodos, programas y técnicas.	F) Persiguen el mismo fin.
B) La E.E. es individualizada e integral.	G) En los programas.
C) Enfocada a personas con discapacidad.	H) Depende de la escuela de discapacidad.
D) Personal especializado en E. Especial.	I) No contestó.
E) Grupos menos numerosos.	

El grupo de trabajo social da argumentos que concuerdan con los profesionistas también en que son *diferentes* porque *En educación especial tienen personal especializado y está enfocada a personas con discapacidad.* En el caso de amas de casa ofrece argumentos similares a la categoría que ofrece el grupo de normalistas y por último la población de enfermeras, que sólo apoya con sus argumentos a los profesionistas, a los de posgrado y a los normalistas en que son *diferentes en los sistemas, métodos, programas y técnicas.*

En esta misma tabla podemos observar también el análisis por grupos de entrevistados para designar por qué son *iguales* los tipos de escuelas regular y de educación especial, en donde el grupo de profesionistas es el que mayor número de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

argumentaciones muestra ya que ofrece respuestas en las dos clases de categoría de *igualdades*, reflexionando en que tanto la educación regular como la educación especial *Persiguen el mismo fin* y que ambas *Siguen los mismos programas*; los únicos grupos que coincidieron con estas ideas de los profesionistas fueron los normalistas y trabajo social. Podemos apreciar en la tabla que existe otra categoría, *Depende de la escuela de discapacidad que se trate*, ya que habrá algunas en que la guía curricular pueda ser igual, como es el caso de la escuela de sordomudos y diferente como en el caso de débiles mentales, encontrando que el único grupo que mencionó estas ideas fue el grupo de estudiantes. También podemos observar en la tabla que un sumando porcentajes de las categorías correspondientes a las diferencias un 78.5% de las respuestas de la población total del estudio correspondieron a que ambos tipos de escuelas eran *diferentes*, en comparación con un 12.3% (suma de porcentajes de igualdades) que eran *iguales* y un 1% que *Dependía de la escuela de discapacidad* a la que se refería la pregunta.

Se puede concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial?*, que:

- 1.- De forma general, el 91.8% de los participantes en el estudio dio una respuesta y en ocasiones dos o tres, por lo que el número de respuestas excede al número de participantes.
- 2.- Las categorías fueron divididas en *iguales* y *diferentes*, según el tipo de argumento que se tratara, encontrando mayor inclinación de los participantes por las *diferencias*.
- 3.- Uno de los ámbitos de reflexiones que aparece con mayor frecuencia, 25.5% de las respuestas, es el de *Sistemas, métodos, programas y técnicas*.
- 4.- Uno de los ámbitos que aparece con menor frecuencia, 1% de las respuestas, es *Depende de la escuela de discapacidad*.
- 5.- El 8.2% del total de participantes no dio ninguna respuesta.

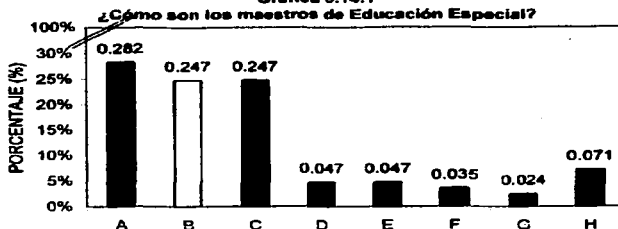
Por otro lado, en base a los datos de los análisis en general de la pregunta en cuestión, se puede decir que los participantes del estudio reflejan sus ideas ante ella, proporcionando de esta manera información muy importante con respecto a dichos tipos

de escuelas, pudiendo decir que la mayor parte de la población total del estudio piensa que la educación regular y la educación especial son *diferentes* y una minoría piensa que dichas escuelas son *iguales*. Por lo tanto, podemos arriesgarnos a pensar que nuestros participantes consideran que la escuela de educación especial está construida en base a una metodología (*Sistemas, métodos programas y técnicas*) que parte de las posibilidades del individuo que van de acuerdo a la capacidad que presentan las personas con discapacidad; y debido a esto cuenta con *Personal especializado* como podría ser un maestro especialista en programas, profesores más capacitados para la enseñanza, planes de estudio, talleres de apoyo y en las técnicas especiales que se deben usar. Además, este tipo de educación es individualizada porque parte de las posibilidades del individuo y la forma de llegar al conocimiento; se les atiende según sus necesidades, con atención y paciencia y para esto, *Los grupos son menos numerosos* que en la escuela regular ya que en la educación especial se trabajan conductas como control de esfínteres, comer, etc., que duran mayor tiempo. En cuanto a la pequeña población que considera que dichas escuelas son *iguales*, basan estas igualdades en que ambas buscan la preparación del individuo para su formación educativa, teniendo los mismos fines y utilizando los mismos programas de la escuela primaria regular; de esta forma queda claro que las ideas o creencias de los participantes del estudio en base a la pregunta en cuestión es que existen muchas *diferencias* en ambos tipos de escuelas y pocas *igualdades*.

5.14. ¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial? Encontramos que de forma general el 93% de los entrevistados del estudio contestaron a la pregunta. Tomando en consideración los argumentos de las respuestas dadas por los participantes del estudio, se clasificaron de acuerdo al contenido de éstas en 8 diferentes categorías, cuyos porcentajes globales se muestran en la gráfica 5.14.1., y su distribución por grupo de población en la tabla 5.14.1.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gráfica 5.14.1



A. Con formación especial.	E. Lo desconozco.
B. Con calidad humana.	F. Indiferencia en la aplicación metodológica.
C. Psicólogos, Profesionistas, Pedagogos y Terap.	G. Con problemas psicológicos.
D. Comprometidos con la profesión.	H. No contestó.

A continuación presentamos la distribución de las categorías antes mencionadas entre los diferentes grupos de población del estudio.

Tabla 5.14.1

¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial?

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Nomadas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Empleados %	Años de Enseñanza %	Frec. Muestra	% Muestra
Con formación especial	32	80	25	33.3	50		66.7	24	28.2
Con calidad humana	28	60	25	33.3	100			21	24.7
Psicólogos Profesionistas Pedagogos Terapeutas	32	16.7	25			100	33.3	21	24.7
Comprometidos con la profesión	8							4	4.7
Lo desconozco	8							4	4.7
Indiferencia en la aplicación metodológica	6							3	3.5
Con problemas psicológicos	4							2	2.4
No contestó	8		25	33.3				6	7.1
Total	-	-	100%	100%	-	100%	100%	85	100

*El % no corresponde 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Distribución por Categoría.

A. Con formación especial se formó de respuestas como:

- **Capacitados en E.E.**
- **Como cualquier maestro con especialidad.**
- **Preparados en E.E.**

En la tabla 5.14.1 se puede observar que es en la población de amas de casa donde cae el mayor porcentaje de respuestas de esta clase, 66.7%, siguiéndole dos grupos diferentes, posgrado y trabajo social, con 50% cada grupo; después el grupo de estudiantes con un 33.3%, siguiéndole el grupo de profesionistas con un 32% y por último, el grupo de normalistas con un 25% de respuestas de este mismo tipo. La presencia total conforma el 28.2% de las respuestas de la muestra en estudio.

B. Con calidad humana. Las respuestas que dieron origen a esta categoría fueron como las siguientes:

- **Como el resto, compasivos.**
- **Con mucho corazón y ganas de ayudar.**
- **Con dosis extra de paciencia y amor.**

En la tabla de referencia podemos observar que la población de trabajo social es la que muestra el mayor porcentaje, 100% de respuestas como las anteriores, siguiéndole la población de posgrado con un 50% de la población con este tipo de argumentos. La población de estudiantes se observa con un 33.3% de respuestas del total de su grupo; en seguida, profesionistas con un 28% del total de respuestas de su grupo y por último los normalistas con 25%. En la muestra total esta categoría representa el 24.7%.

C. En cuanto a Profesionistas, psicólogos, pedagogos y terapeutas, respuestas como las siguientes originaron esta categoría, con un 24.7% de presencia en la población total.

- **Deben ser profesionales.**
- **Especialistas en áreas psicomotrices.**
- **Psicólogos de las diferentes universidades**

Se puede observar que el mayor porcentaje, 100%, corresponde a la población de enfermeras y amas de casa, con un 33.3%, profesionistas un 32%, normalistas el 25% y posgrado con un 16.7% del total de respuestas.

D. Comprometidos con la profesión se formó de argumentos parecidos a los siguientes y tuvo una presencia general del 47%.

- Algunos comprometidos con su labor.
- Comprometidos con su trabajo.
- Con mucho amor por la camiseta

E. Lo desconozco; esta categoría se presentó en el 4.7% de la población total del estudio, ubicándose entre el grupo de profesionistas como el único grupo con estos argumentos, con un 8% del total de respuestas de su grupo.

F. En la tabla 5.14.1 podemos apreciar que la distribución Indiferencia en la aplicación metodológica se formó de la reunión de respuestas como las siguientes:

- Algunos indiferentes para aplicar la metodología especial.
- Algunos simplemente están ahí, no se preocupan por los métodos.

Se distribuyó entre los grupos de población como sigue: el grupo de profesionistas con un 6% del total de su grupo, que representando el 3.5% de la población del estudio.

G. Con problemas psicológicos; esta categoría se formó con el 2.4% de las respuestas que fueron como las siguientes:

- Con serios problemas de personalidad.
- Muy especiales y sin preparación.

Podemos apreciar que el único grupo que muestra contestaciones como las antes mencionadas es el de profesionistas con un 4% del total de respuestas de su población.

Análisis por Grupos de Población.

Al igual que en otras preguntas del estudio haremos un análisis en base a la pregunta *¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial?*, con el objeto de observar a través de él si las respuestas que nos proporcionan reflejan cuando menos una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporan como argumentos y contenido de sus respuestas. En la tabla 5.14.1 podemos ver que el grupo de profesionistas es el que muestra más diversidad de argumentos puesto que ofrece respuestas a todos los tipos de agrupaciones o categorías; el grupo de posgrado está de acuerdo con ellos en que los profesores deben tener una *formación especial*, deben tener *calidad humana* y bien deberían ser *profesionistas, psicólogos, pedagogos o terapeutas*. El grupo de normalistas son de las mismas ideas que éstos, en contraste con los estudiantes y trabajo social que coinciden en que deben tener una *educación especial* y mucha *calidad humana*; enfermeras y amas de casa son de la idea que deben ser *profesionistas, psicólogos, pedagogos o terapeutas*, además de *tener formación especial*, opinan las amas de casa.

Conclusión.

A partir del análisis que hemos desarrollado en base a la pregunta en cuestión, concluimos que:

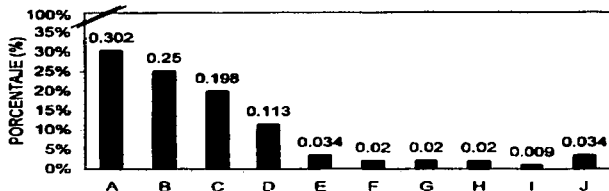
- 1.- Las ideas que muestran los entrevistados son heterogéneas: se encuentran 7 diferentes rubros en los que basan sus argumentos, correspondiendo a éstos el 93% del total de respuestas de la población del estudio.
- 2.- Fueron tres los tipos de rubros que más sobresalieron en las respuestas: *Con formación especial, Con calidad humana y Profesionistas, psicólogos, pedagogos o terapeutas*, correspondiéndole un 77.6% del total de respuestas.
- 3.- Hubo clasificaciones en las que se encontraron pocas respuestas: *Indiferencia en la aplicación metodológica, Comprometidos con la profesión y Con problemas psicológicos*, correspondiéndole un 10.6% del total de respuestas de la población en estudio.

En base a los análisis hechos a la pregunta en cuestión, podemos desprender que los participantes en el estudio nos reflejan su manera de pensar o bien las ideas que han formado acerca de los profesores de educación especial, de que si tienen preparación, capacitación, educación especial y además de esa formación deben tener estudios más especializados, sobre todo en las diferentes áreas de la discapacidad, pudiendo ser *profesionistas, psicólogos, pedagogos o terapeutas*, teniendo además una dosis extra de paciencia y amor con ganas de ayudar a los demás, con mucha *calidad humana*. También son importantes desde mi punto de vista las ideas que presentaron pocos de los participantes, porque se deben tomar en cuenta y no pasarlas por alto, ya que podrían sernos útiles a los psicólogos para planear un mejor sistema educativo especial, como son: Los maestros que simplemente están ahí, sin entregarse a su profesión, *mostrando indiferencia en la metodología*, con actitudes contrarias a la calidad humana, otros participantes nos dicen que también hay quienes se entregan de lleno a su especialidad.

5.15 ¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?

Ante esta pregunta nos interesaba conocer lo que las personas vinculadas con la discapacidad pensaban acerca de cuál era la finalidad de la educación que deben recibir las personas con discapacidad. Para lograrlo se analizó el contenido de las respuestas, las cuales se clasificaron en 10 categorías, como se muestra en la siguiente gráfica, con su respectivo porcentaje.

GRÁFICA 5.15.1
Fin de la educación que deben recibir



CATEGORÍAS	
A) Integración laboral.	F) Capacitación psicológica.
B) Integración a la sociedad.	G) Vivir lo más cercano a la normalidad.
C) Enseñarles a ser independientes.	H) Planteamiento de expectativas.
D) Integración escolar.	I) De rehabilitación.
E) La misma que a los capacitados.	J) No contestó.

A. La categoría **Integración laboral** se formó del 30.2% de respuestas como las siguientes las cuales nos llevaron a crear esta categoría:

- Adaptar al individuo a la vida productiva.
- El poder realizar actividades de todo tipo en función de su problema para su sostenimiento.
- Encausarlos a que tengan una actividad práctica en la vida.

Destacamos entre los grupos de población, el 54% de las respuestas de profesionistas, dos grupos de 50% cada uno, trabajo social y enfermeras, el 33.3% de respuestas de posgrado y el 25% del de normalistas.

B. La categoría **Integración a la sociedad** se formó del 25% de respuestas como las siguientes:

- Apoyar y auxiliar a la persona en discapacidad para darle elementos que tengan la intención de integrarlo a la sociedad.
- Buscar su integración al medio social
- Preparar a los discapacitados para participar plenamente en la sociedad.

Dichas aseveraciones se distribuyen entre los grupos de población, como se puede apreciar en la tabla 5.15.1, que en los grupos de normalistas y trabajo social es donde se obtuvo el mayor porcentaje, 50%, en cada grupo, un 40% en el de los profesionistas, el 33.3% en las amas de casa y otro 33.3% en el grupo de posgrado.

C. Enseñarles a ser independientes es otro grupo de respuestas que se formó de los argumentos como los siguientes:

- El fin es hacerlos un poco o demasiado independientes en su intelecto.
- Enseñarles a ser independientes.
- Hacerlos lo más independientes posible.

Se encontró el 19.8% del total de respuestas de la muestra, distribuyéndose entre los grupos de población, como lo muestra la tabla 5.15.1 en donde vemos que tres grupos; posgrado, normalistas y enfermeras, tienen un porcentaje de 50% cada uno de respuestas de este tipo, el 66.7% de las de amas de casa, el 33.3% de los de estudiantes y 25% de las respuestas de profesionistas.

D. Integración escolar. Por otra parte, encontramos respuestas como:

- Tiene como principal finalidad la integración a la vida escolar.
- Poder ejercer como persona o profesionista en algo.
- Buscar su integración al medio escolar.

Con la agrupación de este tipo de argumentos se formó la categoría *Integración escolar*, encontrando el 11.3% de respuestas de la muestra y distribuyéndose entre los grupos de población. El grupo de enfermeras obtuvo el mayor porcentaje 50% y un 22% en los profesionistas.

E. Los participantes cuyas respuestas formaron el 3.4% del total fueron de la idea que el fin de la educación para personas con discapacidad era **La misma que para los capacitados**, creándose así la categoría con argumentos como los siguientes:

- El mismo fin que las demás personas.
- El fin de la educación para los discapacitados es igual que para los capacitados.

Distribuyendo dicho porcentaje entre los grupos de población, como lo muestra la tabla 5.15.1, en donde el mayor porcentaje, 16.7%, lo dio el grupo de posgrado y el 6% el de profesionistas.

F. Capacitación psicológica. Otro grupo de respuestas es el que se señala a continuación:

- Capacitarlos de manera operante y productiva así como emocional.
- Prepararlos para adaptarse al medio y que se desenvuelvan.

Las anteriores fueron los argumentos que planteó el 2% del total de respuestas de la muestra, originando la categoría *Capacitación psicológica*, distribuyéndose entre los grupos de posgrado con el 16.7% y profesionistas con el 2% de sus respuestas con la misma clase de reflexiones.

G. Vivir lo más cercano a la normalidad. Por otro lado, los participantes mencionaron aspectos que giraron en torno a que la finalidad de la educación para personas con discapacidad era educarlas para vivir lo más cercano a la normalidad, encontrando el 2% del total de respuestas de la muestra, el cual se encontró distribuido entre el grupo de profesionistas, siendo el 4% de las respuestas de su población, como lo muestra la tabla 5.15.1, presentándose argumentos como los siguientes, los cuales dieron origen a la categoría:

- Ayudarlos a vivir lo más normal posible.
- Basarse en las posibilidades individuales para lograr la mejor normalización posible.

H. Planteamiento de expectativas. Con el 2% de respuestas que giraron en torno a que la finalidad era hacer que las personas con discapacidad pudieran sentir que pueden lograr muchas actividades y poder elevar su autoestima y la aceptación tanto social como laboral, se originó la categoría *Planteamiento de expectativas*; como ejemplo de este tipo de respuestas tenemos:

- Hacerles sentir que pueden lograr gran variedad de actividades, elevar su autoestima y lograr un trato normal.

- Promover la aceptación del sujeto tanto en lo social como en lo laboral.

Dichas aseveraciones se distribuyeron sólo entre dos grupos: estudiantes con 33.3% y profesionistas con el 2% de sus respuestas.

I. De rehabilitación. El penúltimo grupo de respuestas se originó con el argumento:

- El de rehabilitarlos para su vida cotidiana y normal.

Su porcentaje fue de 0.9% de respuestas del total, encontrándose sólo en el grupo de profesionistas en el 2%.

J. La categoría de **No contestó**, formada por participantes que no dieron su respuesta, fue el 4.7% del total de entrevistados, estudiantes, 33.3% y profesionistas, 6%.

Distribución por Grupos de Población.

La distribución de las categorías de respuesta entre los grupos de la población en estudio nos permitió observar, como se muestra en la tabla 5.15.1 que el grupo de profesionistas fue el que mostró un abanico de consideraciones con respecto a la pregunta *¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?*, dicho grupo es de la idea que la finalidad es *Buscar su integración al medio escolar, social y laboral, Enseñarles a ser autosuficientes y lograr que sean lo más independientes posible*; además plantearon que la finalidad debería ser la *Misma que para los capacitado, Prepararlos emocionalmente para que puedan adaptarse al medio*; otra de las finalidades sería *Ayudarlos a vivir lo más cercano a la normalidad y plantearles buenas expectativas*, para que tengan confianza y superación en su futuro, así como esperar su *Rehabilitación*.

En contraste, el grupo de posgrado consideró 5 tipos de rubros, argumentando que el objetivo final era la *Integración social y laboral*; sí consideran necesario *Enseñarles a ser independientes*, así como que tal finalidad *Es la misma que para los capacitados y Prepararlos emocionalmente para su propia aceptación para adaptarse al medio*.

Tabla 5.15.1. Fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad.

Categoría De respuesta	Profesionistas %	Psicólogos %	Normalistas %	Estadísticos %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Amas De Casa %	Frec. Muestra	% Muestra
Integración laboral	54	33.3	25		60	50		32	30.2
Integración social	40	33.3	60		60		33.3	26	25
Enseñarles a ser independientes	24	50	50	33.3		50	66.7	21	19.8
Integración escolar	22					50		12	11.3
La misma que para los capacitados	6	16.7						4	3.4
Capacitación psicológica	2	16.7						2	2
Vivir lo más cercano a la Normalidad	4							2	2
Planteamiento de expectativas	2			33.3				2	2
De rehabilitación	2							1	0.9
No contestó	6			33.3				4	3.4
Total	*	*	*	100%	100%	*	100%	106	100

* Las respuestas no son excluyentes.

En cambio, el grupo de normalistas considera en forma general que tal finalidad es *La integración social y laboral* así como *Enseñarles a ser independientes*. El grupo de estudiantes considera que es *Enseñarles a ser independientes y Plantearles buenas expectativas* para su futuro. En cuanto a los integrantes de trabajo social, sólo consideran como única finalidad *La integración social y laboral*, en contraste con el grupo de enfermeras que son de la idea de que la finalidad involucra dos aspectos, como son *La integración escolar y laboral* y *Enseñarles a ser independientes*; las amas de casa señalan que son *La integración social* y *Enseñarles a ser independientes*.

De esta manera, podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta en cuestión que:

- 1.- Las categorías más mencionadas por los participantes fueron, de mayor a menor importancia: *Integración laboral, Integración social, Enseñarles a ser independientes e Integración escolar.*
- 2.- Las categorías menos consideradas fueron: *La misma que para los capacitados, Capacitación psicológica, Vivir lo más cercano a lo normal, Planteamiento de expectativas y de Rehabilitación.*
- 3.- El grupo de profesionistas es el único que considera como finalidad en su conjunto *La integración laboral, social y educativa*; los grupos de posgrado, normalistas y trabajo social consideran como finalidad *La integración social y laboral* las enfermeras sólo *La integración escolar y laboral* y las amas de casa sólo la *Integración social.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.- El reducido porcentaje de 11.3% nos muestra que los participantes no consideran como prioritario el fin educativo de la *Integración escolar*, el cual se podría señalar bien como un medio prioritario para alcanzar otras metas y no descartarse del objetivo de la educación de este tipo de personas porque podría dejar a media luz muchas cosas que imaginarse, como podría ser que la persona con discapacidad no puede abrigar la esperanza de poder superarse en el aspecto académico, solamente en que la sociedad lo acepte y pueda adaptarse a ella, así como ejercer un oficio para poder ser *independiente* y bastar sus necesidades primordiales.

5.16. ¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?

Nos interesaba conocer por una parte, cuántos de los participantes en el estudio tenían alguna idea sobre el presupuesto que se dedica para el desarrollo de la educación especial, y por otra parte, las concepciones que han formado con respecto al uso que se da a ese presupuesto. Analizando el contenido de las respuestas, las clasificamos en las siguientes 5 categorías, cuyos porcentajes de aparición se muestran en la tabla 5.16.1

Tabla 5.16.1

¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?

Categoría de respuesta	Porcentaje de aparición
NO	41.4%
INSUFICIENTE	22.9%
DESCONOZCO	17.1%
NO CONTESTÓ	12.9%
SI	6.7%

Como se puede ver en la tabla, encontramos que el 41.4% señala que no está bien utilizado. Por otra parte, encontramos que el 22.9% de la población en estudio opinó que es insuficiente, el 17.1% declaró no conocer cómo se maneja el presupuesto y el 12.9% no contestó a la pregunta, lo cual nos hace suponer que el 30% de la población del estudio no conoce la forma en que se emplea el presupuesto. Por último, el 5.7% declaró que el presupuesto está bien empleado.

Análisis por Grupos de Población.

La distribución de estas categorías de respuesta entre los diferentes grupos de población en estudio nos permitió observar, como se muestra en la tabla 5.16.2, lo siguiente:

Tabla de distribución 5.16.2
¿Está bien empleado el presupuesto en educación especial?

Categoría	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Amas de Casa %	Frecuencia muestra	% muestra
No	42	33.3	50	33.3	50	50	33.3	29	41.4
Insuficiente	28				50		33.3	16	22.9
Desconozco	14	50	25			50		12	17.1
Sí	4	25					33.3	4	5.7
No contestó	14			66.7				9	12.9
Total	*	*	*	100%	100%	100%	100%	70	100%

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

A. La categoría **No está bien utilizado** se encontró en el 41.4% de respuestas de este tipo del total de la población del estudio, distribuyéndose entre los grupos de población como sigue: Normalistas, trabajo social y enfermeras con el 50% cada uno; posgrado, estudiantes y amas de casa con el 33.3% cada una respectivamente y el grupo de profesionistas, con el 42% de ideas sobre este aspecto. Ejemplos de este tipo de respuesta tenemos:

- Considero que no.
- No del todo, en instituciones como APAC hay pésimas instalaciones, mal salario y no hay material para niños.
- No.

B. Por otro lado, se originó otra categoría de respuestas en donde se menciona que el presupuesto era **insuficiente**; como ejemplo tenemos:

- Es insuficiente y no se ha dado la importancia que amerita.
- Pienso que se limita mucho a la E.E. porque se cree que no tiene objeto invertir en ella.
- Es insuficiente

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Respuestas como éstas se encontraron en el 22.9% de la población total del estudio, siendo el grupo de trabajo social el de mayor porcentaje, 50%, amas de casa 33.3% y profesionistas con un 28% con esta clase de argumentos.

C. Desconozco. Al encontrarse respuestas como:

- Desconozco si existe uno específico a la E.E.
- Lo ignoro el presupuesto que se esté brindando.
- No lo sé.

Se formó la categoría encontrándose el 17.1% de la población con respuestas similares, las cuales que se distribuyeron entre los grupos de población, siendo el de posgrado y enfermeras los de mayor porcentaje, 50%, respectivamente, el 25% del grupo de normalistas y un 14% de profesionistas.

D. Decidimos agrupar bajo la categoría *Sí* a las respuestas que giraban en torno a que el presupuesto si está bien utilizado, por ejemplo:

- Completamente.
- Creo que sí.
- Sí.

Se encontró un 5.7% de la población muestra distribuyéndose como lo ilustra la tabla 5.16.2. Un 33.3% de la población de amas de casa, un 25% de posgrado y un 4% de la población de profesionista

E. Por otro lado, la categoría de *No contestó* se encontró en el 12.9% de la muestra, entre ellos sobresalen el grupo de estudiantes con el 66.7% y el 14% de profesionistas, como se puede observar en la tabla de referencia.

Conclusión.

A partir del análisis que hemos desarrollado en base a la pregunta *¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?*, podemos concluir:

- 1.- Los argumentos en los que se fundamentan las ideas de los entrevistados no son homogéneos; se encuentran 4 tipos de ámbitos, correspondiendo a éstos 87.1% del total de respuestas.
- 2.- Las reflexiones que giraron en torno a lo *Desconozco* y las que *No contestaron* suman un porcentaje de 30% de personas que no saben cómo se maneja el presupuesto.
- 3.- Son dos las categorías que aparecen con mayores porcentajes, las que argumentan que el presupuesto para la Educación Especial (E.E.) *No está bien utilizado*, con un 41.4% y los que mencionan que dicho presupuesto es *Insuficiente*, con un 22.9% de la población en estudio.

De esta manera, podemos pensar que las concepciones que se han formado nuestros entrevistados con respecto al uso que se le da a ese presupuesto es que, por un lado, no está bien utilizado a nivel cualitativo ni a nivel cuantitativo por que no se le ha dado la suficiente importancia que amerita, pues en instituciones privadas como APAC sus instalaciones son pésimas, no hay siquiera material para niños, los salarios son muy bajos, hay ocasiones en que el "Departamento" no se da cuenta de las necesidades que requiere cada uno de los servicios y por otro lado, los recursos no son bien aprovechados como el material para terapias, espacios recreativos, etc. Algunos otros participantes opinan que el presupuesto debe ser mayor, que el gobierno debería apoyar económicamente a este subsistema para cubrir las necesidades que se requieren para dotar de material acorde a las instituciones públicas y sobre todo que los profesionales que atienden estas áreas de la discapacidad se capaciten constantemente para cumplir con los objetivos de la educación especial.

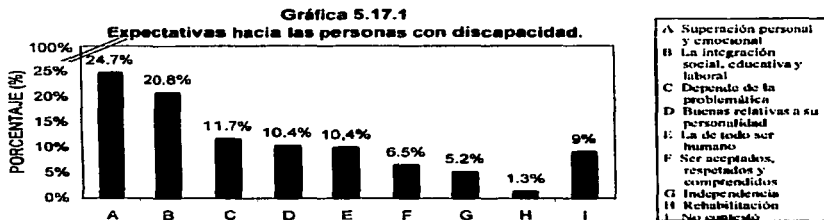
5.17. ¿Cuáles son las expectativas que deben tener las personas con discapacidad?

Otro aspecto que nos interesaba explorar es el tipo de ideas que las personas, en este caso los entrevistados, construyen sobre lo que ellos piensan son las expectativas que tienen las personas con alguna discapacidad. El 91% de los entrevistados dio respuesta a la pregunta. El contenido de las contestaciones se refleja en las siguientes 9 categorías, cuya distribución se aprecia en la gráfica 5.17.1.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- A)** Se agruparon las contestaciones que hacían mención a que las expectativas que debían tener serían el de superarse como personas, como Ser independientes, útiles a la sociedad y a sí mismos, etc. y superar también aspectos emocionales formándose así la categoría **Superación personal y emocional**, siendo un 24.7% de la población total del estudio. Esta categoría se presentó en estudiantes con un 66.7%, trabajo social, 50%, posgrado, 33%, profesionistas, 26% y normalistas, 25%.
- B)** Los argumentos que mencionaron que las expectativas debían ser de participación plena en la sociedad, tales como trabajar y continuar estudios académicos, se agruparon para formar la categoría **La integración social, educativa y laboral**, originada por el 20.8% de respuestas, apareciendo en el 50% de los grupos de normalistas y trabajo social, amas de casa, 33%, profesionistas, 22% y posgrado, 16.7%.
- C)** La categoría **Depende de la problemática** se formó con aquellas respuestas que mencionaron que las expectativas que debían tener eran directamente relacionados al tipo de problemas que presentara la discapacidad de cada uno de ellos, encontrándose un 11.7% de respuestas del total de la muestra. Aparecieron los normalistas con un 25%, y posgrado con 16.7%.
- D)** En cuanto a la categoría **La de todo ser humano**, se formó por aquellas que giraron en torno a que dichas expectativas debían ser las mismas de cualquier ser humano, de independencia, vida normal, escoger su futuro, de realización, etc., representada por un 10.4% del total de respuestas de la muestra: enfermeras, 50%, amas de casa, 33%, normalistas, 25% y profesionistas, 10%.
- E)** **Buenas con relación a su personalidad.** Se incluyeron en este tipo de categorías todas las respuestas que hacían mención en que las expectativas eran buenas con relación a su personalidad, encontrando un porcentaje del 10.4 % del total de respuestas de la muestra: Amas de casa, 33%, posgrado, 16.7%, profesionistas, 12%.
- F)** Un grupo de respuestas que mencionaban que las expectativas de los discapacitados debían ser el ser aceptados, respetados y comprendidos por la sociedad, formando con ellas otra categoría del 6.5% de respuestas de la muestra, la de **Ser aceptados, respetados y comprendidos**. Estas ideas se presentaron en el 16.7% de posgrado y 8% del grupo de profesionistas.

- G) En el caso de la categoría **Independencia** se agruparon las respuestas cuyas expectativas mencionaban el ser independientes; se encontró un 5.2% de respuestas de esta clase. Lo mencionaron el 33% de las amas de casa y el 6% de profesionistas.
- H) De igual manera, se formó la categoría **Rehabilitación** con el 1.3% de respuestas que mencionaban expectativas de volver a ser capaces. Esta idea se presentó en el 2% de profesionistas.
- I) Por último, la categoría de **No contestó**, formada por el 9% de participantes que no ofrecieron ningún tipo de respuesta: Enfermeras, 50%, estudiantes, 33.3% y profesionistas, 10%.



·Análisis por Grupos de Población.

A continuación se presentará un análisis por grupos de población con la finalidad de ver si las respuestas que nos proporcionaron los grupos de estudio reflejan cuando menos una tendencia en cuanto a las expectativas de las personas con discapacidad y de las cuales nos informaron por medio de los contenidos de sus respuestas.

En la tabla 5.17.1 podemos observar que el grupo de profesionistas fue el que mencionó expectativas con mayor tipo de ámbitos, ya que dio respuestas referentes a todas las categorías, obteniendo mayor consideración con un 26% lo referente a

Superación personal y emocional; con un 22%, la **Integración social, educativa y laboral,** y **Buenas con relación a su personalidad;** con 12%, considerando éstas como los ámbitos más importantes para la población de profesionistas; podemos decir que dicha población considera que las expectativas que deben tener este tipo de personas **Son buenas de acuerdo a su discapacidad,** buscan la forma de ser útiles a la sociedad y a sí mismos para poder salir adelante.

Tabla 5.17.1 Expectativas que deben tener los discapacitados.

Categoría	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo social %	Empresarios %	Amas de casa %	Frec	% muestra
Superación personal y emocional	26	33.3	25	66.7	50			19	24.7
La integración social educativa y laboral	22	16.7	50		50		33.3	16	20.8
Depende la problemática	14	16.7	25					9	11.7
Buenas relativas a su personalidad	12	16.7					33.3	8	10.4
La de todo ser humano	10		25			50	33.3	8	10.4
Ser respetados y comprendidos	8	16.7						5	6.5
Independencia	6						33.3	4	5.2
Rehabilitación	2							1	1.3
No contestó	10			33.3		50		7	9
Totales	*	*	*	100%	100%	100%	*	77	100

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

En cuanto a la población de posgrado consideran cinco tipos de categorías, siendo la de mayor porcentaje ,33.3%, **Superación personal y emocional,** coincidiendo con los profesionistas. El grupo de normalistas considera cuatro categorías, siendo la de mayor porcentaje, 50%, la **Integración social, educativa y laboral,** coincidiendo con posgrado y profesionistas.

La tabla también muestra que los grupos de población de estudiantes, trabajo social, y amas de casa son los que menos categorías abarcaron en sus consideraciones; amas de casas un 33.3%, coincidiendo en tres categorías con profesionistas, en que las expectativas son **De independencia,** en que son **Buenas con relación a su persona** a la **de Integración social, laboral y educativa** y **La de cualquier ser humano.** Un 66.7% de los estudiantes muestran las mismas ideas que los normalistas, posgrado y profesionistas en la categoría de **Superación personal y emocional;** el grupo de trabajo social, con 50% de sus respuestas, coincide con normalistas, posgrado y profesionistas en que las expectativas deben ser de **Integración social, educativa y laboral.** En cuanto al grupo de

enfermeras, como se puede observar, sólo consideró una clase de expectativa para los discapacitados, *La de todo ser humano*.

Conclusión

Podemos concluir en base al análisis hecho a la pregunta *¿Cuáles son las expectativas que deben tener los discapacitados?*, que:

- 1.- Los ámbitos de expectativas más mencionados fueron: la *Superación personal y emocional y la Integración social, educativa y laboral*.
- 2.- Las categorías menos consideradas fueron: *Ser aceptados, respetados y comprendidos, Ser independientes y Ser rehabilitado*.
- 3.- Los grupos que consideraron mayor número de expectativas fueron: profesionistas, posgrado y normalistas.
- 4.- Otra conclusión es que el 91% de los participantes nos proporcionaron con sus ideas que lo que deben abrigar en adelante como objetivo final a sus demandas es el conseguir la *Integración plena tanto social y laboral como educativa*.

5.18 ¿Las personas con discapacidad deberían casarse y tener hijos?

Encontramos que de forma general, el 97.1% de los participantes nos proporcionaron una respuesta y algunas veces más de una; el 2.9% faltante no contestó la pregunta en cuestión. Considerando los contenidos de las respuestas, se clasificaron éstas en 8 diferentes categorías, aclarando que se dividieron en 2 tipos de respuestas, una con respecto a *Casarse* y otra con respecto a *Tener hijos*.

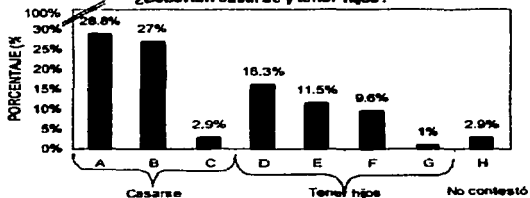
Respuestas con contenidos del primer tipo, *Casarse*, se clasificaron en tres categorías:

A. Dependiente del tipo, grado y severidad de la discapacidad. Se originó de reflexiones referentes a que debían de casarse, dependiendo de la problemática de su discapacidad; por ejemplo:

- Casarse según la discapacidad.
- Claro que sí, pero no creo que un débil mental profundo
- Depende de la discapacidad y el grado.

El porcentaje de este tipo de respuestas es del 28.8% del total de la muestra.

GRÁFICA 5.18.1
¿Deberían casarse y tener hijos?



Casarse	Tener hijos
<p>A. Depende del tipo, grado y severidad de la discapacidad</p> <p>B. No, sin especificar</p> <p>C. Casarse si</p>	<p>D. Depende del grado, tipo, etc., de la discapacidad</p> <p>E. No con riesgos genéticos</p> <p>F. Con educación, integración social y laboral</p> <p>G. Con problemas genéticos sería decisión de la pareja</p>
H. No contestó	

B. Casarse si se agruparon en torno a: *los discapacitados deberían casarse*, por ejemplo:

- Casarse si
- Como todo ser humano.
- Debe casarse el que quiera.

Se encontró un 27 % de respuestas de este tipo, como lo muestra la gráfica 5.18.1

C. No, sin especificar se formó de respuestas que mencionaban *que no debían casarse* estas personas, ejemplos de ellas son:

- Creo que no.
- No, por el problema que presentan.
- No.

Se encontró un 2.9% de respuestas con esta clase de ideas.

Respuestas con contenidos del segundo tipo, *tener hijos* se clasificaron en cuatro categorías.

D. Dependé del grado, tipo, etc., de la discapacidad, se originó de argumentos en torno al hecho de tener hijos, que dependía de la discapacidad, así como de su tipo, grado y severidad, fueron ejemplo:

- Según el caso
- Según los casos, procrear.
- Creo que la persona ciega, sordomuda e inválida sí podría y con respecto a los demás se necesita la opinión médica.

Respuestas como éstas se encontró en un 16.3% del total de la muestra.

E. ¿Tener hijos? No con riesgos genéticos, se originó de argumentos referentes a que no debían tener hijos si su discapacidad podía ser hereditaria; ejemplos:

- Si la discapacidad es genética no tener hijos.
- Depende de la información genética y la posibilidad de procrear un hijo con malformación.
- Hay que tomar en cuenta los caracteres físicos y genéticos.

Respuestas como éstas se encontraron en un 11.5% del total de la población del estudio.

F. Con educación, integración social y laboral se formó de las ideas de que los discapacitados podrían tener hijos si éstos pudieran educarlos y mantenerlos económicamente, así como darles seguridad, amor y estabilidad a sus hijos.

Ejemplos:

- Si pueden dar una buena respuesta afectiva a su pareja, y ver como padres sí.
- Depende de que si pueden proveer el ambiente seguro para el desarrollo del mismo.
- Sí, pueden hacerlo siempre y cuando tengan la preparación para hacerlo.

Se encontró un 9.6% del total de respuestas.

G. Con problemas genéticos sería decisión de la pareja se formó de la respuesta de un participante, que es la siguiente:

► Con problemas hereditarios sería decisión de la pareja, como se puede observar en la gráfica 5.18.1.

H. En cuanto a la categoría No contestó se formó de los participantes que no contestaron la pregunta en cuestión, representada por el 2.9% del total de la muestra.

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

La distribución de los tipos de respuesta, de acuerdo al tipo de población estudiada, con respecto al rubro de la categoría *Casarse sí* la podemos apreciar en la tabla 5.18.1.

Aquí podemos observar argumentos referentes a que *Sí deben casarse*, siendo dos grupos, trabajo social y amas de casa, con el mayor porcentaje, 100%, enseguida el grupo de profesionistas con un 44%; y estudiantes con un 33.3%. En cuanto a la categoría *No, sin especificar*, vemos al grupo de enfermeras con un 33.3% de respuestas que *No deberían casarse* sin especificar; el grupo de normalistas con un 25% y profesionistas con un 2% con ideas de este tipo. En el caso *Depende del tipo, grado, severidad, etc., de la discapacidad*, vemos al grupo de posgrado con el mayor porcentaje, 83.3%, de menciones referentes a *Deberían casarse, dependiendo de la discapacidad así como de su problemática, (tipo, grado, severidad, etc.)*. Un 75% de normalistas, un 40% de profesionistas; dos grupos con 33.3%, enfermeras y estudiantes, tuvieron las mismas ideas.

Con respecto a las categorías de *Tener hijos*, tenemos: *No con riesgo genético* con el mayor porcentaje, 33.3%, del grupo amas de casa, como lo muestra la misma tabla, mencionando que *No deberían tener hijos en los casos en que la discapacidad pueda ser hereditaria*, pensando lo mismo un 20% de profesionistas y un 16.7% de posgrado.

En cuanto a la categoría *Depende el grado, tipo, etc., de la discapacidad*, vemos que todos los tipos de población del estudio, con excepción de amas de casa, son de la idea de que el hecho de *tener hijos dependería de la discapacidad así como de su*

problemática, encontrando el mayor porcentaje en dos grupos normalistas y trabajo social con 50% cada uno; posgrado, estudiantes y enfermeras, con 33.3% cada uno y un 20% de posgrado con las mismas creencias.

Tabla 5.18.1 ¿Los discapacitados deberían casarse y tener hijos?

	Categorías	Profesionales %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Años de casa %	Frecuencia	% muestra
Casarse	Depende del tipo, grado o severidad de la discapacidad	40	63.3	75	33.3		33.3		30	28.8
	Casarse si	44			33.3	100		100	28	27
	No, sin especificar	2		25			33.3		3	2.9
Tener Hijos	Depende grado tipo etc. de la discapacidad	20	33.3	50	33.3	50	33.3		17	16.3
	No, con riesgo genético	20	16.7					33.3	12	11.6
	Con educación e integración social y laboral	16	16.7		33.3				10	9.6
	Con problemas genéticos sería decisión de la pareja	2							1	1
	No contestó	4			33.3				3	2.9
	Total						100%		104	100

* El % no corresponde al % porque las respuestas no fueron excluyentes.

En el caso de la categoría *Con educación e integración social y laboral*, encontramos al grupo de estudiantes con el mayor porcentaje, 33.3%, de respuestas en torno a que *podrían tener hijos si están preparados adecuadamente y están integrados a la vida social y productiva*, un 16.7% de posgrado y el 16% de profesionistas tuvieron iguales ideas. La categoría *Con problemas genéticos sería decisión de la pareja*, en esta categoría sólo obtuvo se encuentra un 2% de respuestas, correspondiendo al grupo de profesionistas. En cuanto a *No contestaron* se encuentra un 33.3 % de estudiantes y un 4% de profesionistas del total de la población de la muestra.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Conclusión.

En base al análisis hecho a la pregunta *¿Los discapacitados deberían casarse y tener hijos?*, podemos concluir que:

- 1.- Los ámbitos de categorías más mencionados fueron: Que las personas con discapacidad *Sí deberían casarse y Depende de la discapacidad así como del grado, tipo y severidad etc., deberían casarse.* En cuanto a *tener hijos*, la categoría más mencionada fue *Depende de la discapacidad, así como del grado, tipo y severidad de la misma.*
- 2.- Los rubros de la categorías menos consideradas por los participantes fueron: *Que no deberían casarse, No tener hijos si presentaban los padres riesgos genéticos, Que sí podrían tener hijos si estas personas cuentan con preparación para hacerlo y estén integrados a la vida social y productiva, Con problemas genéticos sería decisión de la pareja.*
- 3.- Todos los grupos de población mencionaron argumentos de todos los tipos de categorías obteniendo mayor porcentaje: *Depende del tipo, grado, severidad, de la discapacidad, deberían casarse*, seguida de la categoría *Casarse Sí* y por último, en cuanto a *Tener hijos depende del grado, tipo y severidad de la discapacidad.*

5.19 ¿Hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con las personas con discapacidad? Se encontró de forma general que el 97.3% de los participantes nos proporcionaron una respuesta y algunas veces más de una, mientras el 2.7% restante no contestó la pregunta en cuestión.

Considerando todos los contenidos de las respuestas, se clasificaron éstas en 9 diferentes categorías, siendo las siguientes:

A. Urge educar a la ciudadanía. Se originó de reflexiones en torno a que la sociedad debería recibir cierto tipo de educación sobre las personas con discapacidad; respuestas de este tipo fueron:

- Depende de la persona, hay que educarlos a través de los medios de comunicación.
- Desafortunadamente la sociedad no está preparada para esto, pero yo creo que el gobierno debería concientizar a todos.



- Hay primero que educar a la sociedad y quitar prejuicios.

Como este tipo de respuestas fue encontrado en un 25.7% de la población total de la muestra, esta categoría fue la de mayor porcentaje de todas.

B. Actualmente, con limitaciones, se formó de respuestas cuyos contenidos fueron en torno a que la población con discapacidad actualmente está limitada para ser aceptada por la sociedad; ejemplos de esta clase de argumentos son:

- Aún con la difusión actual, existe rechazo pero se vislumbra positividad.
- Creo que hoy en día no es muy aceptada aún.
- Actualmente con muchas limitaciones.

Se encontró un 23% de respuestas del total de la muestra.

C. No está dispuesta, existe rechazo. Las respuestas que dieron origen a esta categoría fueron aquellas que encerraron ideas acerca de que la ciudadanía no está dispuesta a interactuar y mantener una convivencia con las personas con discapacidad, como por ejemplo:

- Actualmente existe un rechazo hacia la mayoría de ellos.
- Es poca, casi nula, somos muy tajantes y discriminatorios.
- No existe disposición por parte de la sociedad en aceptarlos.

Ideas de este tipo se encontraron en un 13.5% del total.

D. Falta conocimiento sobre estos grupos. Se formó de los argumentos que hicieron énfasis en que la ciudadanía debería estar informada acerca de la discapacidad en general, para así poder aceptarlos y relacionarse con ellos; ejemplo de este tipo de respuestas son:

- Creo que desconocemos de ellos, como que los consideramos anormales.
- En la medida que haya más difusión habrá más aceptación
- Hay poca disposición y es debido a la ignorancia de cada padecimiento.

Argumentos como estos fueron encontrados en el 10.8% del total de respuestas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

E. Actualmente se da la oportunidad. Se formó de respuestas que se referían a que actualmente se está dando la oportunidad a las personas con discapacidad de involucrarse en la vida con las personas normales; como ejemplos tenemos:

- Actualmente se está dando la oportunidad, porque anteriormente la sociedad los tomaba como un objeto inútil e inservible y porque el presidente les abrió la oportunidad.
- Es nuestra tarea conjunta con ellos.
- Ahora ya hay mayor aceptación al proporcionarles espacios e infraestructura para que puedan asistir a lugares públicos.

Con este tipo de respuestas encontramos un 9.5% de la población total.

F. Hasta donde se pueda. Las respuestas que originaron ésta dieron sus argumentos en torno a que tanto la interacción y la convivencia de personas con discapacidad se llevarían a cabo hasta donde se pudiera, encontrándose un 8.1% del total de respuestas como las siguientes:

- Hasta donde el discapacitado quiera.
- Hasta donde ambos, sociedad y discapacitados quieran.
- Hasta donde tú los puedas integrar a la igualdad.

G. La categoría No sabe se formó de contestaciones como: Lo ignoro, quién sabe, etc., de las cuales se encontró un 4% del total de respuestas de la población en estudio.

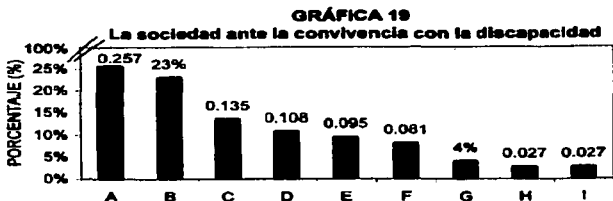
H. En cuanto a la categoría Hasta su última manifestación, las respuestas que la originaron giraron en torno a que la interacción y convivencia con las personas con discapacidad debería ser sin límite y hasta su última manifestación; ejemplo de ésta son:

- No tiene manifestaciones.
- Sin límite, debería la sociedad pensar así.

Respuestas como éstas se encontraron en un 2.7% del total de la población en estudio.

H. En cuanto a la categoría **No contestó**, ésta se originó de los participantes que no dieron su respuesta a la pregunta en cuestión, siendo el 2.7% del total de la muestra.

La distribución de estas 9 categorías antes mencionadas las podemos apreciar en la gráfica 5.19.1.



A. Urge educar a la ciudadanía	E. Actualmente se da la oportunidad
B. Actualmente con limitaciones	F. Hasta donde se pueda
C. No está dispuesta, existe rechazo	G. No sabe
D. Falta conocimiento sobre estos grupos	H. Hasta su última manifestación
I. No contestó	

Distribución de Categorías por Grupos de población.

A) Urge educar a la ciudadanía. En la tabla 5.19.1 podemos observar que son dos los grupos, posgrado y normalistas, entre los que se encuentra el mayor porcentaje, 50% en cada uno, de respuestas cuyos argumentos son en torno a que la ciudadanía debe ser educada con el objeto de concientizar a todos para permitir tanto la interacción como la convivencia con las personas con discapacidad; en seguida se encuentra la población de amas de casa con 33.3% y los profesionistas con el 26% en este tipo de ideas.

B) Actualmente con limitaciones. En esta categoría tenemos a 5 tipos de población con porcentajes altos, siendo de mayor a menor: trabajo social, con el 100% de sus respuestas, las cuales que argumentan que la relación de convivencia e interacción

con las personas con discapacidad actualmente es muy limitada; un 33.3% de estudiantes y amas de casa con el mismo planteamiento y normalistas y profesionistas con 25% y 24% respectivamente, con estas clases de ideas.

- C) *No está dispuesta, existe rechazo*, se distribuyó entre 4 grupos: normalistas 50%, estudiantes, 33.3%, posgrado, 16.7% y profesionistas, 12%, de ideas acerca de que la sociedad no está dispuesta a convivir con las personas con discapacidad ya que todavía existe rechazo de parte de la ciudadanía.

La distribución con respecto a la categoría D) *Falta conocimiento sobre estos grupos*, fue distribuida entre dos poblaciones: un 14% de respuestas del grupo de profesionistas y un 16.7% de las de estudiantes con posgrado, quienes sostuvieron la idea de que a la sociedad le falta conocimiento de las personas con discapacidad.

La distribución de la categorías entre los grupos de población estudiada la podemos ver en la tabla 19, en donde podemos apreciar a dos grupos; trabajo social y enfermeras con un 50% de sus respuestas cada una, con ideas de la categoría E) *Actualmente se da la oportunidad*, y con un 10% del grupo de profesionistas, siendo éstos los grupos de población que más consideraron que actualmente se está dando la oportunidad a las personas con discapacidad para que exista una estrecha relación con la sociedad.

En cambio, la categoría F) *Hasta donde se pueda* se distribuyó entre amas de casas y profesionistas con porcentajes de 33.3% y 10% respectivamente, referentes a que la sociedad está dispuesta a convivir con personas con discapacidad hasta donde se pueda.

En la categoría G) *No sabe*, los participantes que respondieron no saber al respecto de la pregunta en cuestión pertenecen a los grupos de enfermeras, 50%, 16.7% de posgrado y al 2% de profesionistas. Con respecto a la categoría H) *Hasta su última manifestación*, el único grupo que mencionó argumentos de esta clase fue el de profesionistas con un porcentaje del 4%. En cuanto a la categoría I) *No contestó*, como lo muestra la tabla 19, un 33.3% de estudiantes y un 2% de profesionistas no dieron respuesta alguna a la pregunta en cuestión.

Tabla 5.19.1

Hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia.

Categoría	Prevalencia %	Frec. %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo social %	Enfermeras %	Amas de casa %	Frec. %	% muestra
Urge educar a la ciudadanía	26	50	50				33.3	19	25.7
Actualmente con limitaciones	24		25	33.3	100		33.3	17	23
No está dispuesta, existe rechazo	12	16.7	50	33.3				10	13.5
Falta conocimiento sobre estos grupos	14	16.7						8	10.8
Actualmente se da la oportunidad	10				50	50		7	9.5
Hasta donde se puede	10						33.3	6	8.1
No sabe	2	16.7				50		3	4
Hasta su última manifestación	4							2	2.7
No contestó	2			33.3				2	2.7
Total	*	100%	*	100%	*	100%	100%	74	100

*El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta *¿Hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con los discapacitados?*, que:

- 1.- Las categorías más mencionadas por los participantes fueron: *Urge educar a la sociedad, Actualmente con limitaciones, No está dispuesta, existe rechazo y Falta conocimiento sobre estos grupos.*
- 2.- Las categorías menos consideradas fueron: *Actualmente se da la oportunidad, Hasta donde se pueda y Hasta su última manifestación.*
- 3.- Las ideas de los grupos de población que más coincidieron entre sí fueron precisamente *Urge educar a la sociedad, Actualmente con limitaciones, No está dispuesta, existe rechazo y Actualmente se está dando la oportunidad.*

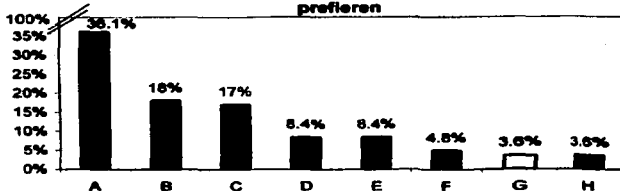
TEST CON
FALLA DE ORIGEN

5.20 Los padres con hijos que presentan discapacidades, ¿qué preferirán, que sus hijos asistan a una escuela regular o a una de educación especial?

Se encontró de forma general que el 96.4% de la población total del estudio dio una respuesta y en ocasiones más de una; el 3.6% restante no dio respuesta alguna a la pregunta en cuestión.

Considerando el contenido de cada una de las respuestas, se clasificaron éstas en 8 diferentes tipos de categoría, cuyos porcentajes pueden ser observados en la gráfica siguiente.

GRÁFICA 5.20.1
La escuela que los padres de discapacitados prefieren



A. Educación regular	E. Depende la aceptación de la sociedad y las facilidades argumentativas
B. Depende el tipo de problema	F. Primero E.E. y después educación regular
C. Educación especial	G. Depende la situación económica
D. Depende de los padres	H. No contestó

A. Educación regular se originó de respuestas de respuestas cuyos contenidos mencionaban que dichos padres enviarían a sus hijos a una escuela de educación regular. Como respuestas de este tipo tenemos las siguientes:

- A una de educación regular.
- A una de educación regular por las expectativas que ofrece ésta para sus hijos.
- Los que quieren hijos independientes, escuela regular.

Respuestas de este tipo se encontraron en el 36.1% del total.

B. Depende el tipo de problema surgió de aquellas respuestas cuyos argumentos giraron en torno a que la preferencia por una especial o una regular dependía del problema de la persona con discapacidad; como respuestas de este tipo tenemos:

- Debería ser de acuerdo al tipo de problema.
- Depende de cada caso.
- Dependiendo de la incapacidad

Este tipo de respuestas fue encontrado en un 18.1% del total de la población del estudio.

C. Educación especial. Se formó de respuestas cuyos argumentos se referían a que dicho tipo de padres mandarían a sus hijos a una escuela especial; como ejemplos de esta clase de respuestas tenemos:

- A una de educación especial ya que en ella se le apoyará adecuadamente.
- En teoría, a la educación especial.
- Yo como padre de parálítico cerebral digo que debe ser en especial.

Respuestas como éstas fueron encontradas en un 17% del total de respuestas de la muestra, pudiéndose observar este porcentaje en la gráfica 5. 20.1.

D. En el caso de la categoría Depende de los padres, se formó de respuestas en las que se argumenta que la inclinación por una u otra clase de escuela depende de la decisión tomada por los padres de las personas con discapacidad; ejemplos de este tipo de respuestas son las siguientes.

- Depende de la preparación de los padres.
- Los padres no aceptan el problema y se empeñan en llevarlos a una escuela regular.

Se encontró en el 8.4% del total de respuestas de la muestra.

E. Continuamos con la categoría Depende la aceptación de la sociedad y las facilidades arquitectónicas; ésta surgió de argumentos que se referían a que la decisión por uno u otro tipo de escuela está relacionada con la aceptación de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sociedad a personas con discapacidad así como de la arquitectura de la escuela que facilite el desplazamiento de la persona con discapacidad; como ejemplos de ésta tenemos:

- Depende del grado de aceptación de esos padres.
- Depende la aceptación de los padres.
- Depende de las facilidades arquitectónicas.

Encontramos un 8.4% de respuestas como éstas en toda la población del estudio.

F. Primero educación especial y después educación regular.

De la misma manera se encontró un porcentaje bajo de 4.8% de respuestas tales como:

- La mayoría de los padres buscan que sus hijos asistan a escuelas especiales hasta cierto nivel para después cambiarlos a escuelas regulares.
- Primero especial y luego regular.

G. En el caso de la categoría Depende de la situación económica, se originó de respuestas que mencionaban que la decisión por estos tipos de escuelas dependía directamente de factores económicos; ejemplos de ésta son:

- Depende el nivel socioeconómico.
- Dependiendo de la situación económica en que se encuentren.

Fue sólo un 3.6% del total de respuestas de la población del estudio con esta clase de ideas.

H. No contestó se formó por participantes que no dieron respuesta alguna a la pregunta en cuestión, siendo el 3.6% del total de la población de la muestra.

En el siguiente apartado se dará cuenta de la distribución de las respuestas entre los grupos de población del estudio.

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

La distribución de los tipos de respuesta de acuerdo al tipo de población estudiada con respecto a la categoría *a escuela regular*, se puede ver en la tabla 5.20.1, en donde se muestra que todos los grupos estuvieron de acuerdo, con excepción de las enfermeras, en que los padres de hijos con discapacidad prefieren llevarlos a una escuela de educación regular, encontrándose el 66.7% del grupo de estudiantes, el 50% de normalistas, el 50% del grupo de trabajo social, un 33.3% del grupo con estudios de posgrado, otro 33.3% de amas de casa y un 44% de profesionistas con este tipo de ideas.

Con respecto a la categoría *Depende el tipo de problema*, se observan 3 tipos de poblaciones: posgrado, estudiante y amas de casa con el 33.3% cada uno, de respuestas que mencionan que la preferencia por un tipo de educación depende del tipo de problema que presente la persona con discapacidad; en seguida aparece el grupo de normalistas con 25% y el grupo de profesionistas con 20% de respuestas de este tipo. Con respecto a la categoría *A educación especial*, encontramos que los grupos de normalistas y enfermeras presentaron un 50% de respuestas cada uno, con esta clase de argumentos; en seguida, los grupos de estudiantes y amas de casa con 33.3% cada uno, con esta misma clase de argumentos y el grupo de profesionistas con 18% de respuestas del mismo tipo.

Observando a la categoría *Depende de los padres*, encontramos que el grupo que dio mayor número de respuestas argumentando que tal preferencia depende de diversos factores de parte de los padres, como nivel económico entre otros, fue el de trabajo social con un 50%, siguiéndole el grupo de posgrado con un 16.7% y el grupo de profesionistas con un 10% de respuestas de esta clase.

En la categoría *Depende la aceptación de la sociedad y las facilidades arquitectónicas*, aparece el grupo de amas de casa como el que muestra el mayor porcentaje, 33.3% de respuestas, el cual considera que la preferencia de una u otra clase de escuela está relacionada con la aceptación social de las personas con discapacidad así como de la facilidad que ofrezca la arquitectura de la construcción para su desplazamiento; el grupo de normalistas aparecen con el 25% y profesionistas con un 10% con esta clase de reflexiones.

En cuanto a la categoría *Primero educación especial y después educación regular*, observamos que el grupo de estudiantes es el que presenta el mayor porcentaje, 33.3% de respuestas de este tipo de categoría; en seguida, el grupo de profesionistas con 6% de respuestas de esta clase.

Continuamos con *Depende de la situación económica*; se puede ver que en el grupo de enfermeras se muestra el mayor porcentaje de sus respuestas, 50%, que mencionan que la preferencia por una u otra escuela está relacionada con la situación económica de la familia, siguiéndole el grupo de posgrado con 16.7% y el grupo de profesionistas con el 2% de respuestas con esta clase de argumentos.

Por último, tenemos a la categoría *No contestó*; cabe decir que el 6% de participantes y pertenecientes del grupo de profesionistas, fueron los únicos del total de la población del estudio que no contestaron a la pregunta en cuestión.

Tabla 5.20.1 La escuela que los padres prefieren.

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Estudiantes %	Trabajo Social %	Enfermeras %	Amas de casa %	Frec. Muestra	% Muestra
A educación regular	44	33.3	50	66.7	50		33.3	30	36.1
Depende el tipo de problema	20	33.3	25	33.3			33.3	15	18.1
A educación especial	18		50	33.3		50	33.3	14	17
Depende de los padres	10	16.7			50			7	8.4
Depende la adaptación de la sociedad y las facilidades arquitectónicas	10		25				33.3	7	8.4
Primero E.E y después E.R	5			33.3				4	4.8
Depende la situación económica del discapacitado	2	16.7				50		3	3.6
No contestó	5							3	3.6
Totales	-	100%	-	-	100%	100%	-	63	100

* El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

Análisis por Grupos de Población.

A continuación se da a conocer un análisis por grupo de población.

Mediante la tabla 5.20.1 se puede apreciar que el grupo de profesionistas fue el que, abarcó con sus argumentos todos los rubros de las categorías de respuesta de la pregunta en cuestión, de lo cual podemos desprender que las ideas de esta población es

que algunos padres prefieren la educación especial, otros la regular, otros que la elección depende del problema de discapacidad que se presente, que también depende de los padres de éstos, de la aceptación de la sociedad a este tipo de población así como de las facilidades arquitectónicas; también depende de la situación económica de la familia ya que las escuelas especiales privadas son muy costosas y que primero deben recibir educación especial, para después integrarlos a una educación regular.

En cuanto a las ideas del grupo de posgrado, es que los padres de personas con discapacidad prefieren que sus hijos asistan a una escuela de educación regular, que esta decisión depende del problema de la persona, así como de la decisión de sus padres y de la situación económica de éstos.

En cambio, el grupo de normalistas tienen la idea de que prefieren la educación especial y algunos otros la educación regular; también de que depende del problema de la discapacidad así como de la aceptación de la sociedad y las facilidades arquitectónicas. Todas estas ideas las comparten con el grupo de profesionistas.

Con respecto al grupo de estudiantes, también son de las mismas ideas que los grupos de profesionistas, posgrado, y normalistas con respecto a que preferirían que asistieran a educación especial, algunos otros a educación regular y algunos más que tal decisión depende del tipo de problema de la discapacidad.

El grupo de trabajo social piensa que los padres preferirán educación regular y que depende directamente de la decisión de los padres, en contraste con el grupo de enfermeras, ya que éstas piensan que preferirían educación especial para hijos con discapacidad y que también depende de la situación económica de la familia. Algunas de las amas de casa piensan que preferirían educación especial, otras que educación regular, algunas más que esta decisión depende del tipo de problema y que también depende de la aceptación de la sociedad y de las facilidades arquitectónicas.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta ¿Los padres con hijos que presentan discapacidad, qué preferirán, que sus hijos asistan a una escuela regular o a una de educación especial?, que:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

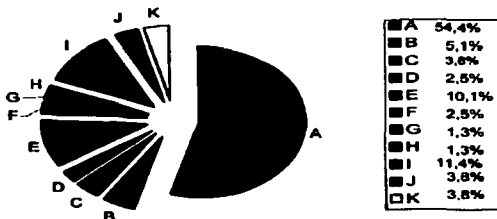
1. Las categorías más mencionadas por los participantes fueron: *A educación regular, Depende el tipo de problema y A educación especial.*
2. Las categorías menos mencionadas fueron: *Depende de los padres, Depende la aceptación de la sociedad y las facilidades arquitectónicas, Primero educación especial y luego educación regular, y Depende la situación económica del la familia.*
3. Las ideas entre los grupos de población que más coincidieron entre sí fueron: *La preferencia por la educación regular, Depende del problema de la persona con discapacidad, y La preferencia por la educación especial,* siendo estos tres factores los más determinantes para la decisión de una escuela especial o una de educación regular.
4. Por último, podemos desprender del análisis hecho a la pregunta en cuestión que nuestros participantes son de la idea de que los padres de hijos con discapacidad preferirán que sus hijos asistan a una escuela de educación regular; con este hallazgo podríamos suponer que se podría cumplir con unos de los objetivos de la educación especial, el de la integración educativa, pero no es tan fácil como parece; podemos darnos cuenta de que existen otros factores que hay que tomar en consideración como son: *El tipo de problema que presente la persona con discapacidad así como La aceptación de la sociedad y Las facilidades arquitectónicas que presenta la escuela* donde van a estudiar así como bajo qué tipos de programas, niveles y estrategias se les van a ofrecer a estos estudiantes.

5.21 En su opinión ¿Piensa usted que un maestro normalista está capacitado para atender por igual a niños y niñas con y sin discapacidad? Sí, No, ¿Por qué?

De acuerdo a la información proporcionada por los participantes del estudio ante la pregunta en cuestión, se encontró de forma general un 96.2% de respuestas del total de los entrevistados, quienes dieron una respuesta y en ocasiones más de una, por lo que el número de respuestas excede al número total de participantes; el 3.8% restante corresponde al porcentaje de respuestas que no se obtuvieron de parte de los participantes, debido a que no contestaron la pregunta de referencia.

Tomando en consideración cada uno de los argumentos de los entrevistados, se clasificaron éstos de acuerdo al contenido en 11 diferentes rubros de los cuales 4 corresponden a las respuestas negativas *No, porque*, 4 a las respuestas afirmativas *Sí, porque* y 3 correspondientes a respuestas *Generales* siendo las siguientes, cuyos porcentajes se pueden apreciar en la gráfica 5.21.1:

GRÁFICA
21.1.A



No, por qué	Sí, por qué
A) Su formación no profundiza la educación Especial, solo tiene preparación para sin Discapacidad.	E) Solo hay que actualizarse y comprometerse.
B) Se necesita bases médicas, psicológicas, Sociales y pedagógicas.	F) Deben estar preparados para atender a todos.
C) No, sin especificar.	G) Sí, cuando tomen conciencia y los acepten.
D) La mayoría no son sensibilizados.	H) Sí, sin especificar.
Generales	
I) Creo que necesitan calidad humana.	
J) Algunos sí, otros no.	

A. Su formación no profundiza la educación especial, solo tiene preparación para (personas) sin discapacidad; de la misma forma, se agruparon las que hacían mención a que un normalista no tiene formación para profundizar una educación especial, como es el caso de la discapacidad; sólo esta preparado para casos normales. Respuestas de este tipo se encontraron en un 54.4% del total.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- B. Se necesitan bases médicas, psicológicas, sociales y pedagógicas especiales; se agruparon las respuestas cuyos argumentos giraban en torno a los factores de dicha categoría, encontrándose un porcentaje de 5.1% del total de respuestas de la muestra.
- C. La categoría No, sin especificar, se formó de aquellas respuestas negativas que no especificaban la negación, respondían simplemente con un *No*, o *creo que no*; se encontró un porcentaje de 3.8% de respuestas de este tipo.
- D. La mayoría no son sensibilizados; de la misma manera, se agruparon reflexiones en base a esta categoría, que *La mayoría de los maestros normalistas no son sensibilizados*, encontrándose un 2.5% del total de respuestas de la muestra. Hasta aquí son categorías con respuestas negativas.

En cuanto a respuestas afirmativas tenemos:

- E. Sí, sólo hay que actualizarse y comprometerse; se agruparon los argumentos que mencionaban que un maestro normalista *si puede atender alumnos con discapacidad, sólo necesita actualizarse y comprometerse*, siendo el 10.1% de las respuestas del total de la población en estudio.
- F. Otra categoría afirmativa es *Deben estar preparados para atender a todos*; todas las respuestas que se referían a que los normalistas *si están preparados para poder atender a personas de toda clase* se agruparon y se formó dicha categoría, encontrándose un 2.5% de respuestas como éstas.
- G. La agrupación de respuestas que mencionaron que los normalistas *si podían atender a dicha población pero cuando tomaran conciencia y los aceptaran*, dio origen a la categoría Sí, cuando tomen conciencia y los acepten, encontrándose 1.3% de respuestas como éstas.
- H. En cuanto a la categoría Sí, sin especificar, se formó de respuestas que mencionaron simplemente "*si*", siendo un 1.3% de respuestas de este tipo.

Con respecto a las respuestas que no son afirmativas ni negativas se formaron dos tipos de categorías:

- I. Una de argumentos que giraron en torno a la *Necesidad de calidad humana*, que dio origen a la categoría *Creo que necesitan calidad humana*, siendo un 11.4% de respuestas como éstas.
- J. Las respuestas: *algunos sí, otros no*, dieron origen a la categoría *Algunos sí, Otros no*, encontrando 3.8% de argumentos de este tipo.
- K. La categoría *No contestó* agrupó a los participantes que no contestaron a la pregunta en cuestión, siendo el 3.8% del total de la población del estudio.

Podemos observar por medio de la tabla 21, que con respecto a la categoría *Su formación no profundiza la educación especial, sólo tiene preparación para sin discapacidad*, que todos los grupos de población del estudio mencionaron en sus respuestas argumentos referentes a que el maestro normalista no tiene formación profunda para atender la educación especial, sólo esta preparado para niños sin discapacidad, obteniendo por grupos los siguientes porcentajes: de mayor a menor tenemos, enfermeras con el 100%, posgrado, estudiantes y amas de casa con 66.7% cada uno, de respuestas de este tipo, profesionistas con 60%, normalistas y trabajo social con 50% cada uno, con los mismos argumentos. Se puede concluir que este rubro es altamente considerado por todos los grupos de población y por lo tanto se trata de una categoría que tiene mucho peso y que por ello hay que considerarla en este estudio.

Distribución de Categorías por Grupos de Población.

La distribución de respuestas de acuerdo al tipo de población la podemos ver en la tabla 5.21.1.

Analizando la categoría *Se necesitan bases médicas, psicológicas, sociales y pedagógicas especiales*, podemos darnos cuenta que los grupos de población de posgrado, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, no mencionaron en sus respuestas esta clase de rubro, siendo los únicos grupos, normalistas con un 25%, profesionistas con un 6%, de respuestas los que reflejan su opinión acerca de que un

maestro normalista no está capacitado para atender a niños con discapacidad; para ello *se necesitan bases médicas, psicológicas, sociales y pedagógicas especiales.*

Con respecto a la categoría *No, sin especificar*, encontramos como único grupo a profesionistas con un 6% de respuesta de esta clase.

En cuanto a la categoría *La mayoría no son sensibilizados*, podemos darnos cuenta que sólo son dos los grupos; posgrado con un 16.7% y profesionistas con un 2%, cuyas respuestas mencionan que los maestros *no están sensibilizados* hacia la población minoritaria de niños con discapacidad, lo cual les ocurre a la mayoría de los profesores normalistas.

Tabla 5.21.1 ¿El normalista tiene capacidad para atender niños con y sin discapacidad?

Categorías	Profesionistas %	Posgrado %	Normalistas %	Empleados %	Técnicos %	Enfermeras %	Años de Clase %	Frec. Muestra	% Muestra
No, por qué									
A	60	66.7	50	66.7	60	100	66.7	43	64.4
B	6		25					4	6.1
C	6							3	3.6
D	2	16.7						2	2.6
Si, por qué									
E	14		25					8	10.1
F	4						33.3	2	2.6
G					60			1	1.3
Generales									
I	10			33.3	60		66.7	6	11.4
J	6							3	3.6
No contestó	2	16.7		33.3				3	3.6
Total	-	100%	100%	-	-	100%	-	79	100

*El % no corresponde al 100% porque las respuestas no fueron excluyentes.

No, por qué	Si, por qué
A) Su formación no profundiza la Educación Especial, solo tiene preparación para sin Discapacidad.	E) Solo hay que actualizarse y comprometerse.
B) Se necesita bases médicas, psicológicas, sociales y pedagógicas.	F) Deben estar preparados para atender a todos.
C) No, sin especificar.	G) Si, cuando tomen conciencia y los acepten.
D) La mayoría no son sensibilizados.	H) Si, sin especificar.
Generales	
I) Creo que necesitan calidad humana.	
J) Algunos si, otros no.	

En el caso de la categoría *Sólo hay que actualizarse y comprometerse*, también se observan sólo dos grupos, normalistas con un 25% y profesionistas con un 14% de

respuestas, que mencionan que los maestros normalistas *si están capacitados* porque su profesión es enseñarles a los niños y lo que *les falta es actualizarse y comprometerse*. En cuanto a los grupos de población faltantes, no mencionaron en sus respuestas esta clase de argumentos.

Por otro lado, tenemos la categoría *Deben estar preparados para atender a todo* como se muestra en la tabla 5.21.1, en que sólo un grupo, el de profesionistas, de los 7 que forman la población del estudio, es el que muestra un 4% de respuestas que mencionan que *Sí, el maestro normalista debe ser preparado para poder enseñar a niños de toda la sociedad* y las personas con discapacidad forman parte de ella. En la categoría *Sí, cuando tomen conciencia y los acepten*, podemos ver sólo al grupo de amas de casa con un 33.3%, siendo el único con ideas acerca de que los maestros normalistas *si están capacitados* para atender a las dos clases de niños, pero condicionan esta idea mencionando que *Cuando tomen conciencia de la población de niños con discapacidad y los acepten*.

Se encuentra otra categoría, *Sí, sin especificar*, en donde vemos como único grupo a la población de trabajo social, con el 50% de sus respuestas, afirmando que los maestros normalistas *Sí* pueden atender a ambas clases de niños, pero *no especifican por qué*. En cambio, en el caso de la categoría *Creo que necesitan calidad humana*, los grupos de posgrado, normalistas y enfermeras no mencionan que los normalistas *Necesitan calidad humana*; en cambio, el grupo de amas de casa lo mencionaron un 66.7% en sus respuestas, el de trabajo social en un 50%, estudiantes, en un 33.3% y profesionistas con el 10% de esta clase de reflexiones.

En la categoría *Algunos si, otros no*, vemos que sólo el 6% de respuestas, de la población de profesionistas, mencionó por un lado que algunos maestros *si están capacitados* para enseñarles a niños de ambos tipos, pero por otro lado también hay maestros que *no están capacitados*. Por último, tenemos la categoría *No contestó*, en la cual podemos ver que los participantes que no contestaron pertenecen a los grupos de estudiantes, un 33.3%, posgrado, un 16.7%, y profesionistas, el 2% de participantes.

Análisis por Grupos de Población.

Mediante la tabla 5.21.1 se puede observar que las respuestas del grupo de profesionistas mencionaron aspectos muy heterogéneos, abarcando así los 10 rubros en los que se clasificaron las respuestas, dando mayor importancia al hecho de que el maestro normalista *no está capacitado para atender a niños con discapacidad* porque su formación *no profundiza la atención de esta clase de niños*, sólo están preparados para enseñar a niños sin discapacidad. Otros participantes del mismo grupo consideran que *no están preparados para atender discapacidades*, pero sin embargo *hay que actualizar* a estos maestros para que puedan comprometerse en ese tipo de atención, así como también *sensibilizarlos a que tengan una mejor calidad humana para con las personas con discapacidad* y para con toda persona que asista.

En cuanto al grupo de posgrado, como se puede observar, los argumentos de mayor importancia recaen en el hecho de que *la formación del maestro normalista no profundiza la educación especial*, sólo tienen preparación para la educación regular. Las ideas de normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras, y amas de casa son las mismas que las anteriores.

Conclusión.

Podemos concluir a partir del análisis hecho a la pregunta en cuestión que:

1. La mayor parte de las respuestas de los participantes mencionaron argumentos que giraron en torno a la categoría *Su formación no profundiza la educación especial, sólo tiene preparación para sin discapacidad, Creo que necesitan calidad humana y Sólo hay que actualizarse y comprometerse.*
2. Categorías menos mencionadas: *La mayoría no son sensibilizados, Deben estar preparados para atender a todos, Sí, cuando tomen conciencia y los acepten y Algunos sí y otros no.*
3. *Su formación no profundiza la educación especial, sólo tienen preparación para sin discapacidad*, fue la idea de más del 50% de las respuestas que prevaleció en cada

uno de los grupos de la población, en las que se argumentó que *los programas no están diseñados como para enfrentarlos, que la formación de docentes no contempla asignaturas con este fin, le falta también la capacidad y la asistencia a laboratorios para tener una idea clara de lo que se pretende con una persona con discapacidad, así como la habilidad necesaria para abordar problemáticas tan diversas que implica el abordaje de cada discapacidad, por lo que debe prepararse profesionalmente en las diversas áreas de la discapacidad para saber cómo conducir a estos alumnos en la educación, ya que son muy sensibles, por lo que se necesita tener mucho tacto en su trato. Para esto se requiere mucha habilidad, capacidad y mucha calidad humana de parte del profesor. Estas ideas nos hacen pensar que realmente, cuando menos que el maestro que asista a una persona con discapacidad debe tener *formación profesional especializada*, sobre todo para llevar a cabo la integración educativa.*

CONCLUSIONES

Como se mencionó en el capítulo correspondiente a los antecedentes de la educación especial, sabemos que durante mucho tiempo las personas que presentaban algún tipo de discapacidad eran tratadas de forma poco humanitaria por la sociedad; así la educación especial fue pasando por varios periodos y épocas, hasta llegar el año de 1970 que es la época en que surge la propuesta de integración escolar de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales.

La tradición de una escuela elitista y segregadora fue construyendo nociones tan arraigadas como equívocas acerca de las necesidades y exigencias de la escolaridad y sobre lo que se entiende por normalidad; sin embargo, los nuevos vientos de la democracia, con una apuesta superior hacia la tolerancia y el pluralismo, conllevan nuevos retos a la comunidad educativa. Uno de ellos, quizás el esencial, es que la democracia escolar debe ser absolutamente respetuosa con la diversidad de todas las situaciones educativas. En esta nueva tesitura no sirve el discurso de que continúan existiendo franjas minoritarias de alumnas y alumnos que no se adaptan a la institución escolar, ya que es ésta la que debe adaptarse y dar respuesta satisfactoria a todo el alumnado. Ello implica necesariamente una mayor atención y dotación de recursos por parte de la institución y un cambio de actitudes de todos los agentes educativos y sociales.

De esta manera, el marco conceptual que estructuraba el sentido y la finalidad de la educación especial ha cambiado por el marco conceptual que propone la integración escolar el cual parte de la premisa opuesta de que " es obligación de la escuela, del sistema escolar en su conjunto, adaptarse a las necesidades educativas de todos ellos, desde un contexto educativo común integrador, la ayuda que necesiten, toda clase de alumnas y alumnos con discapacidades, alumnas y alumnos de alto rendimiento y considerados normales, sin importar raza, nivel social, religión". En fin una educación para todos.

En países como España, el Reino Unido, Estados Unidos, etc., ya existe este modelo de educación escolar y sus programas han tenido éxito. Nosotros en México no debemos pilotear sus estrategias de educación y aplicarlas en nuestro país, ya que

cometeríamos un error; lo que se necesita es seguir investigando en torno a la integración escolar, sobre todos aquellos aspectos que de alguna manera estén involucrados con la misma; como se ha venido haciendo hasta ahora, existen investigaciones al respecto como son las de Jenkis y Odon (1985), sobre los efectos en el desarrollo y en la integración social; los de Roberts, Pratt y Leach (1991), comprobaron conductas de interacción social dentro del salón de clases, existen otros estudios cuyos tópicos están vinculados con los efectos que se producen asociados al desarrollo, a la integración, a la aceptación social, a las conductas de interacción al promover la educación en grupos integrados, el tipo de actitudes que tiene alguna población específica hacia las personas con discapacidad y el análisis y evaluación de programas educativos.

Planteada la idea de que si bien estos tipos de estudio dan cuenta de los resultados obtenidos en estas acciones, hacía falta la realización de investigaciones que permitieran conocer de antemano las actitudes e ideas que las personas han construido con relación a la discapacidad aún antes de haber participado en acciones de integración.

Los fundamentos anteriores fueron los que me motivaron y me llevaron a realizar un trabajo que siguiera la misma línea de la integración; escolar, dándome cuenta de que no existía una investigación que tratara sobre las ideas o representaciones de las personas vinculadas con la discapacidad y su posible integración me pareció muy interesante e importante poder desarrollar uno con esos fines. Es decir, como se ha venido mencionando en este trabajo de investigación, nuestro interés ha sido conocer cuáles son las representaciones o ideas que han construido en torno a las personas con discapacidad y su posible integración, tanto profesionales como personas legas vinculadas al campo de atención de individuos con discapacidad. Otro de los propósitos del trabajo ha consistido en analizar si dichas representaciones son propicias y están cercanas para el desarrollo de un proceso de integración de las personas que presentan alguna discapacidad, o bien si prevalecen aún en los distintos grupos sociales ideas más cercanas a la segregación de personas con discapacidad.

Para ello una de las aproximaciones que nos facilitaron el conocimiento de esas ideas fue el estudio de las representaciones sociales la cual que es una forma de estructura cognitiva cuya función es el procesamiento de la información, así como

también las teorías implícitas las cuales permiten otorgarle un sentido al medio y el servir de guía o plan para las conductas, sirviendo así como modelos o teorías para los estudios del comportamiento social.

Para poder recopilar información para nuestro estudio utilizamos un cuestionario de preguntas abiertas y de datos personales del participante; el cuestionario fue elaborado en base al marco conceptual y los objetivos, obteniendo de esta manera obtuvimos información clara y precisa.

En base a los datos personales pudimos desprender que nuestra población de estudio estaba formada por profesionistas con licenciatura, profesionistas con posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social, enfermeras y amas de casa, todos ellos vinculados de alguna manera con la discapacidad.

Cada una de nuestras preguntas fue analizada, considerando los argumentos e ideas, agrupándolas de acuerdo a su contenido en diferentes categorías, según conviniera. Las categorías nos permitieron apreciar en cada ámbito de interés el abanico de tópicos en que se han desplegado las ideas y creencias y además conocer las posibles variaciones de éste entre grupos de participantes, así como también permitió realizar un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de las ideas del total de la muestra, como por grupos de población.

Una de las conclusiones que podemos hacer es que este análisis nos ha permitido dar cuenta de los distintos aspectos que se pueden encontrar relacionados con las personas con discapacidad y su posible integración, educativa, social y laboral.

El análisis por grupos de entrevistados fue hecho con la finalidad de observar por medio de él si las respuestas proporcionadas reflejaban una tendencia en cuanto al tipo de aspectos que incorporan como argumentos y contenidos de sus respuestas.

El cuestionario tipo entrevista estuvo formado por 21 preguntas, conteniendo aspectos que giran en torno a distintos tipos de discapacidades, así como educativos, sociales y económicos.

Los datos obtenidos y presentados a lo largo de nuestro estudio nos permiten llegar a las siguientes conclusiones, con relación a las hipótesis y objetivos que fueron planteados para la realización del mismo.

Con respecto a las preguntas que giraron en torno a los diferentes tipos de discapacidades y que guardan relación entre ellas, tenemos: ¿Qué entiende por discapacidad?, ¿Qué tipos de discapacidades conoce?, Explique en qué consiste: Retraso mental, parálisis cerebral, sordomudo, síndrome de Down, ciego e invalido, ¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?

Ante este grupo de preguntas pudimos desprender que las representaciones o ideas nos muestran que están relacionadas con el pasaje histórico de la educación especial. Las representaciones o ideas nos muestran que éstas no han permanecido estáticas sino que se han desarrollado y evolucionado. Así, el concepto de discapacidad como el de normalidad no ha sido siempre el mismo sino que cambia, dependiendo del momento histórico, de los valores y actitudes de los diversos grupos sociales así como del esfuerzo, trabajo y difusión del desarrollo científico, etc. Por otro lado, los términos utilizados por los participantes para definir lo que entienden por discapacidad son muchos, a tal grado que no existe un término único con el que se haya podido definir el concepto, existiendo de esta manera un amplio abanico de términos que en algunos momentos parece reflejar las características transitorias, permanentes o restringidas del concepto de discapacidad.

Por otro lado cuando les preguntamos ¿Qué tipos de discapacidades conoce?, el mayor número de respuestas se concentró en las subcategorías: Auditiva, visual, lenguaje, cognitivas, motoras, parálisis cerebral, síndromes, psicológicas y sensoriales. De lo cual desprendemos que hoy en día se conocen muchos tipos de discapacidades que hace algunos años no se conocían, lo cual demuestra que el pensamiento con respecto al conocimiento acerca de la discapacidad ha evolucionado, quedando demostrado en las representaciones de nuestros participantes. Las primeras acciones encaminadas a la atención a personas con discapacidad estuvieron dirigidas a los sordos, los ciegos y los deficientes mentales; en base a ellos se aprendieron métodos y técnicas especiales para lograr su educación. Poco a poco se fueron abriendo nuevas alternativas para estudiar más acerca de las personas con discapacidad. Hoy en día las ideas o representaciones que muestra la población en estudio demuestra cómo perciben nuestros entrevistados el mundo de las personas con discapacidad de forma diferente a como se percibía en los primeros albores de la educación especial; hoy el conocimiento acerca del tema es más

amplio, de un mayor número de discapacidades. El 97.7% de nuestra población conoce al menos un tipo de discapacidad. Cuando preguntamos en qué consistía cada tipo de discapacidad, el porcentaje bajó al 80.7%, nosotros pensamos que la diferencia de porcentajes es debido a que existe diferencia entre conocer tipos de discapacidades y saber en qué consisten. Ante la pregunta ¿Cuáles son las escuelas de educación que usted conoce?, el 91.6% dio conocimiento de ellas, reflejándose por un lado un conocimiento mayor acerca de más tipos de discapacidades y por otro de instituciones abiertas para su atención. En México la primera escuela para la atención a personas con discapacidad fue brindada a los ciegos y sordos y más tarde surgieron otras en el Distrito Federal, Guanajuato etc., de discapacidad intelectual, con problemas de aprendizaje, etc. hoy en día existen otras más modernas, como las de aprendizaje de las matemáticas y la lengua escrita, originando el que se actualice a la planta docente de primarias del país, Unidades de Servicios de Apoyo a la educación regular (USAER), etc.

Estos datos reportan que los esfuerzos tanto sociales como gubernamentales, así como estudios científicos acerca de la educación especial han impulsado que el pensamiento de las personas cambie a favor de las personas con discapacidad, que ya no sean las mismas que en los primeros albores y con ello se puedan seguir abriendo brechas hasta llegar realmente a una educación digna para todos.

Ante las preguntas que guardan relación entre sí considerando aspectos de educación, tenemos:

¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial? ¿Cree usted que las personas con discapacidad puedan estar integradas en una escuela regular? Sí, No, ¿por qué? ¿A qué tipos de escuela deben ir las personas con discapacidad?

Ante este grupo de preguntas, la suma de ideas, actitudes, valores y conocimiento que nuestra población de estudio se ha forjado acerca de las personas con discapacidad nos muestra por un lado, que las representaciones o ideas acerca de si las personas con discapacidad necesitan una educación especial fueron homogéneas en el 74% de los entrevistados, quienes consideraron que necesitan una educación especial. Las ideas del 23% de la población total del estudio reflejaron tener mayor información acerca del marco conceptual de la integración, ya que mencionan que las personas con

discapacidad pueden estar integrados en una escuela regular, pero dependiendo del tipo, grado y severidad de la discapacidad que se trate, además de que pueden asistir a cualquier tipo de escuelas como secundarias técnicas, CECATI, etc. Por otro lado, las representaciones de nuestra población de estudio nos demuestran que las ideas con respecto a las necesidades de las personas con discapacidad ya no son las mismas de hace 100, 50 ó 25 años, que ha habido cambios favorecedores; al transcurrir el tiempo, las ideas han evolucionado a través de generaciones con respecto a la discapacidad. Por ejemplo, antes los expertos en educación se preguntaban ¿Qué significaba que un alumno tenía necesidades educativas especiales? En forma general esto quería decir que presentaba algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización. Más tarde, a partir de que se utilizó el concepto de normalización, en forma distinta a la que se utilizaba en educación especial, empezaron a surgir los movimientos para la integración educativa.

Los esfuerzos que se han hecho para lograr que las personas con discapacidad tengan mejores condiciones y formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias de vida vigentes para toda la sociedad, han influido en el pensamiento de las personas que están vinculadas directa o indirectamente con la discapacidad, reflexionando en la posibilidad de que las personas con discapacidad puedan estar integradas en una escuela regular, queriendo no decir con ello que dejarán de tener necesidades especiales y se conviertan en personas normales, como algunos padres de niñas o niños con discapacidad creen algunas veces.

La educación integrativa plantea que las personas con discapacidad tienen acceso a servicios educacionales en escuelas normales con apoyo especial, tales como maestros itinerantes, salones de recursos, clases especiales, etc., dependiendo de la discapacidad de que se trate así como del grado de la misma. Para ello se han planteado diferentes grados y niveles en el proceso de integración de las alumnas y los alumnos con necesidades especiales, por ejemplo el Sistema de Cascada descrito por Deno (1970), siendo uno de los trabajos más modernos y su importancia se debe en gran medida a que se ha puesto énfasis en las posibilidades educativas y del aprendizaje de alumnas y alumnos, no en las clásicas taxonomías de la deficiencia; con estos tipos de modelos, las personas con discapacidad pueden asistir a cualquier tipo de escuela de su elección,

secundarias técnicas, CECATI, etc., como lo muestran las ideas de la población de estudio.

Por otro lado, otras de las ideas que nos mostraron fueron el que algunas personas con discapacidad (dependiendo del tipo, grado y severidad de la misma), pueden asistir a una escuela de educación especial y una vez capacitadas, pueden integrarse a una escuela de educación regular. Estas ideas tienen mucho que ver cuando se habla de estrategias y niveles pues no se puede llevar a cabo la integración educativa sin introducir técnicas psicopedagógicas y adaptaciones curriculares que constituyen programas de desarrollo individual, además de necesitarse tratamiento organizativo y didáctico específico en forma de apoyo educativo en el aula ordinaria y aún fuera de ella, como lo proponen Marchesi y Martín (1996).

En México ya existen tipos de programas que manejan desde niveles de integración educativa hasta los que promueven la mayor integración de sus alumnas y alumnos, ofreciendo diversos recursos según el grado y la naturaleza de la discapacidad, respondiendo la organización a una relación inversa entre la discapacidad y la integración, o sea que el nivel más integrador es el 1 y el menos integrador el nivel 6, que es el hospital o asistencia en el hogar, siendo la asistencia de tipo médico básicamente, porque así lo requiere la discapacidad por su tipo, grado o severidad de la misma. Estos programas se impartían por la Dirección General de Educación Especial (Ochoa, C. y M. y Torres, 1996).

Por otro lado, un 74% de las ideas de los participantes en el estudio fueron de que las personas con discapacidad sí necesitan una educación especial; cuando se les preguntó que si podían estar integrados a una escuela de educación regular, sólo el 64.8% lo identificó como posible, y a qué tipos de escuelas deben asistir, baja a 54.3%. Concluyendo según nuestro punto de vista, que el 64.5% de entrevistados son de la idea que necesitan atención especial, que sólo tienen necesidades especiales, sin significar con ello que necesiten estar en una escuela de educación especial.

Para una posible integración se toma en cuenta que las personas con discapacidad sí necesitan de una atención especial pero en un sistema integrador, factor que autores como Álvaro Marchesi y Elena Martín (1996), Hegarty (1994), Medrano. (1986), etc., toman muy en consideración al hablar de integración escolar o educativa.

Otro grupo de preguntas, que al igual que las anteriores, guardan aspectos relacionados con la educación y están relacionadas entre ellas son:

¿Cómo se les educa? ¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial? ¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial? En su opinión, ¿Piensa usted que un maestro normalista está capacitado para atender por igual a niñas y niños con y sin discapacidad? Sí, No, ¿por qué?

Encontramos que el pensamiento que ha construido la población de estudio en base a lo que han vivido directa o indirectamente con respecto a la escuela de educación especial así como en la escuela de educación regular, lo reflejan en sus representaciones, las cuales, encontramos a favor de la educación especial, ya que los argumentos de los participantes con respecto a ¿Cómo se les educa? hicieron su anclaje en las categorías Conociendo sus problemas, con programas métodos y técnicas especiales y como cualquier ser humano; en cuanto a la pregunta ¿En qué son iguales o diferentes ambas escuelas?, argumentan que la educación especial es diferente a la educación regular en los sistemas, métodos, programas, y técnicas, también en el tipo de personal que es especializado en educación especial, en que la educación es individualizada e integral y enfocada a personas con discapacidad y además los grupos son menos numerosos. Con respecto a ¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial?, el 77.6% de las ideas reflejaron que los maestros que se dedican a la educación especial tienen una formación especializada, cuentan con calidad humana y pueden ser profesionistas (Psicólogos, Pedagogos o Terapeutas). Con estos argumentos podemos darnos cuenta que los participantes reconocen que la escuela de educación especial está equipada para atender las necesidades de las personas con discapacidad. Cuando les preguntamos que si un maestro normalista está capacitado para atender por igual a niñas y niños con y sin discapacidad desprendimos que un 54.4% de las ideas hicieron su anclaje en que la formación de un maestro normalista no profundiza la educación especial, que sólo tienen preparación para personas sin discapacidad.

Efectivamente, la escuela de educación especial ha logrado avances como la extensión del uso de pruebas mentales que obligó a reconocer las necesidades de

servicios especiales, se produjeron importantes avances legislativos, surgieron las asociaciones de padres y constantemente se están promoviendo programas educacionales basados en nuevos desarrollos y estrategias, etc. A pesar de que le debemos mucho, se le ha criticado debido a que no pudo alcanzar los objetivos propuestos que eran que las alumnas y alumnos de educación especial se integraran a la sociedad, debido a que dicha población seguía permaneciendo marginada mientras estuviera en una escuela segregada, aún teniendo y contando con recursos para sus necesidades educativas; esta población tiene que salir a convivir con la sociedad en su ambiente natural pero sin que se dejen de atender las necesidades especiales que presenta.

La educación especial, como lo demuestran las representaciones de la población de estudio, cuenta con programas, métodos y técnicas así como con material didáctico, con profesores especialistas en diferentes discapacidades y con todo lo necesario para un aprendizaje especial.

Pero, sin embargo, a la educación especial le falta lo que la escuela regular tiene, que es un mundo real, al que ellos necesitan integrarse. La educación regular tampoco estaba funcionando, profesores y profesionistas dieron cuenta de ello obligándolos hacer un replanteamiento de sus objetivos, dando origen a un nuevo modelo de educación, la integración escolar.

Con este tipo de educación todas las alumnas y todos los alumnos salen beneficiados, tanto los que tienen alguna discapacidad, como los que asisten a una escuela ordinaria, así como también alumnas y alumnos de alto rendimiento.

Con respecto a los resultados del análisis por grupos de población de las preguntas en cuestión, muestran que las representaciones de los participantes reflejan una tendencia positiva hacia la escuela de educación especial; las ideas de los grupos de profesionistas, posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social y amas de casa, coinciden entre sí, en que los maestros que trabajan en la escuela de educación especial son maestros con formación especial; en cuanto si los maestros normalistas están capacitados para atender ambos tipos de alumnas y alumnos con discapacidad y sin discapacidad, las ideas de todos los grupos antes mencionados son negativas, porque argumentan que los maestros normalistas sólo tienen formación para la atención de

personas sin discapacidad y por lo tanto su preparación no profundiza la educación especial.

Todas las representaciones antes mencionadas las cuales pudimos desprender de los argumentos proporcionados por los participantes, son consideradas en el marco de la integración escolar. Así, cuando se habla del aspecto de los maestros que no están preparados para atender alumnas y alumnos con discapacidad, a menudo se sienten mal equipados para responder a las dificultades emocionales y de comportamiento que presentan las alumnas y los alumnos con problemas diversos que muchas veces en lugar de disminuirlo lo aumentan. Por ello, los programas de integración proponen la "formación de equipos de apoyo"

Hanko (1995), ha elaborado métodos de apoyo al maestro los cuales están relacionados con todo lo que implica la formación y el desarrollo profesional y cualquier tipo de obstáculo que pueda frenar dicha formación; para ello propone la posibilidad de desarrollar grupos de orientación de maestros así como los principios que debería inspirarles a la factibilidad de los mismos. Las personas capaces de iniciar tales grupos podrían surgir de los gabinetes psicopedagógicos de los mismos colegios y entre los profesores, o podrían venir de afuera como los miembros de los servicios de apoyo psicológico, asesores locales o tutores pertenecientes a cursos de formación profesional, todos ellos serían capaces de compartir algunas de sus habilidades y conocimientos, de manera que pudieran ser aplicadas dentro de la línea educacional de cada maestro.

Con respecto a las preguntas de aspecto social tenemos:

¿Cree Ud. que pueden integrarse a la vida productiva? ¿En qué tipos de empleo y por qué? Ud., ¿Cómo podría ayudar a una persona con discapacidad?

Encontramos cierta relación en cuanto a las ideas que encierran los contenidos de las respuestas de los participantes, reflejándonos la forma como perciben el mundo según sus experiencias y lo que han construido en relación con la vida laboral y productiva de las personas con discapacidad. El 64.8% de las ideas se muestra a favor de que pueden integrarse a la vida laboral y productiva, pero condicionando la idea con "sólo en algunos casos". Cuando se preguntó ¿en qué tipos de empleo y por qué?, los porcentajes casi fueron los mismos; cuando menos el 70% dio una posibilidad de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

asociación laboral, demostrando que las ideas ante las dos preguntas nos reflejan posibilidad de que las personas con discapacidad puedan integrarse al trabajo laboral productivo; por lo general, la actividad que mejor podría desempeñar cualquier tipo de discapacidad fue la manual. Hoy en día nosotros pensamos que con una educación de calidad y capacitación este tipo de personas pueden desempeñar más variedad de trabajos.

Esto no era el caso en el pasado cuando a la persona diferente se le mantenía aislada o escondida. Posteriormente se les sacó de su aislamiento, pero se les mantuvo en instituciones especiales, otra forma de aislamiento, aunque menos severa.

Entre el año de 1960 y 1970, periodo del Optimismo Renovado, fueron cuestionados los problemas acerca del mercado laboral para las personas con discapacidad. Con los principios de la integración educativa, la Confederación Mexicana de Asociaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Mental (1992) presentó cinco objetivos específicos, uno de los cuales guarda relación con la integración al trabajo laboral, "incrementar las habilidades y destrezas que le permitan participar y contribuir de manera útil dentro de su comunidad".

Actualmente nos hemos preocupado por integrarlos no sólo a la escuela sino también al mercado laboral; mientras estén en la escuela, los educadores hacen el esfuerzo por capacitarlos e integrarlos al mundo laboral, si no puede suceder lo que dice Soder (1985), que "aún después de haberse producido un proceso satisfactorio de integración escolar, se produce una difícil incorporación a la sociedad". Esto es lo que los estudiosos de la educación integral tratamos de que no ocurra, que la educación integral no sea una utopía.

En cuanto a la forma de ayuda que pueden proporcionar, un 78.2% de ellas son de cooperación y aceptación, capacitación laboral, educación especial, rehabilitación, terapia, trato igualitario, desarrollo e integrarlo para la vida, siendo estos argumentos unos de los principios en los que se fundamenta la integración educativa. Todas las personas vinculadas o no con la discapacidad, debemos conocer acerca del tema y de esta manera poder ayudar a este sector de población, ésta fue una de las ideas principales mencionadas por los participantes pero a mi juicio, muy importante. Cumpliéndose con estas formas de ayuda, será más fácil integrarlas al trabajo laboral.

En el análisis por grupos encontramos semejanzas en las ideas en cuanto a que las personas con discapacidad, "Sí, pueden integrarse a la vida laboral", pero sólo en algunos casos, en los grupos de profesionistas, posgrado, normalistas, estudiantes, trabajo social y amas de casa, con un 35.2%. Hubo un aspecto que fue poco considerado por la población de estudio, el cual fue la "calidad de la educación", siendo ésta uno de los objetivos importante para la integración educativa, ya que es la que da respuesta a las necesidades individuales potenciando al máximo el desarrollo de las capacidades del individuo de tal forma que le permita desenvolverse de manera autónoma en la sociedad en la que vive así como lograr mejores tipos de actividades y no sólo aquellas de tipo manual.

Promediando los porcentajes de la categoría de "No contestaron" de cada una de las preguntas en cuestión, tenemos un 22% de participantes. Nos llevó a pensar que tal vez no han pensado sobre este aspecto lo suficiente para poder emitir una respuesta.

Otras de las preguntas de aspecto social son:

- 1) ¿Cuál debería ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?
- 2) ¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?
- 3) ¿Cuáles son las expectativas que deben tener las personas con discapacidad hacia su educación?
- 4) ¿Hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con las personas con discapacidad?

Estas preguntas guardan cierta relación entre ellas.

La muestra de estudio nos proporcionó un gran abanico de ideas con respecto a estas preguntas, las cuales desprendimos y analizamos cualitativamente y cuantitativamente. Sumando los porcentajes más altos con respecto a la pregunta ¿Cuál debería ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?, el 77.2 % de las ideas que ha construido nuestra población de estudio reflejan que la sociedad debería preocuparse en ofrecer factores de comprensión, aceptación, apoyo, trato igualitario, integración tanto a la vida social como laboral, educar a la sociedad e informar y educar a los padres. Este último aspecto es muy importante ya que está contemplado en los programas de equipos de apoyo a la familia de la persona con discapacidad,

proporcionándole a los padres un conocimiento objetivo de la situación en que su hijo se encuentra, siguiendo muy de cerca la marcha del proceso educativo ya que son ellos los que en muchas ocasiones tendrían que ayudar a sus hijos a superar algunas dificultades; para ello los equipos de apoyo deben enseñar a los padres las técnicas que se emplean para su caso especial, proporcionando una información muy valiosa para conocer y comprender mejor a la niña y niño en su globalidad.

Por otro lado, en cuanto a ¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?, el 71.5% de las ideas nos reflejan que es el de la integración escolar social y laboral. En cuanto a las expectativas que ellos consideran según sus experiencias vividas en torno a la discapacidad, el 91% de esas ideas conducen a la integración educativa social y laboral, muy semejante a la pregunta anterior. En contraste con la pregunta ¿Hasta dónde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con las personas con discapacidad?, sumando los porcentajes más altos de las categorías encontramos que un 73% de las ideas son: Urge educar a la sociedad, actualmente existen limitaciones, existe rechazo y falta conocimiento acerca de este sector de la población. Concluyendo en base a estos datos, tenemos, por un lado que las personas con discapacidad en base a lo que les hemos ofrecido en educación y capacitación valoramos que ellas pueden integrarse a la vida educativa, puesto que lo han demostrado al poder educarse y superarse como persona; han demostrado también que pueden desempeñar un trabajo más digno capacitándose, pero de que esta preparación pueda llevarlo a cabo en el mundo real, así como integrarse a la sociedad, en este momento según estiman nuestros participantes, aún la sociedad no está lo suficiente preparada para aceptarlos al 100%, nos falta mucho por hacer.

Tal parece que lo que las personas con discapacidad sean capaces de aprender nunca será suficiente, hasta que los demás las aceptemos como son. Ello implica necesariamente un cambio de actitudes de todos los agentes educativos así como sociales; la solución para que exista una democracia escolar que sea absolutamente respetuosa con la diversidad de todas las situaciones educativas somos todos: profesores, familias y ciudadanía.

Con respecto al análisis por grupos, la categoría que recogió mayor porcentaje de ideas de los grupos de profesionistas, posgrado, normalistas, estudiantes y trabajo social

con respecto a las expectativas que deben tener las personas con discapacidad, según los puntos de vista de dichos grupos de participantes fue *Superación personal y emocional*.

En cuanto a la categoría La integración escolar social y laboral, todos los grupos compartieron esta idea, excepto el grupo de estudiantes.

En el caso de la educación que deben recibir las personas con discapacidad el grupo de profesionistas fue el único que consideró la integración educativa, social y laboral.

El reducido porcentaje de 11.3% no consideró como prioritario el fin educativo de la integración.

Las ideas que reflejan tener los participantes del estudio según sus experiencias, valores y conocimientos acerca de sí las personas con discapacidad pueden casarse y tener hijos, un 72.1% consideran que si pueden casarse y tener hijos, pero dependiendo de la discapacidad, así como del grado y severidad de la misma, como es en el caso de una persona con discapacidad motora severa que no podría, porque requiere de atención personal permanente para todas sus actividades, por las características emocionales que presenta como irritabilidad, cambios repentinos de ánimo (risas, lágrimas enojo, etc.), son inseguros y tienen una baja autoestima, sintiéndose rechazados por los demás. Como podemos darnos cuenta, unos padres con estas características no podrían atender adecuadamente a sus hijos.

Un 11.5% de ideas nos reflejaron que si la pareja presenta riesgo genético, no deben tener hijos; un 9.6% además de sumar las ideas anteriores, considera que para tener hijos deben haber tenido una educación integral así como integración social y laboral.

Las personas con discapacidad están colocadas en condiciones de igualdad como el resto de los ciudadanos, por lo tanto tienen los mismos derechos que tienen todas las personas con o sin discapacidad; por ese mismo hecho están sujetos a cumplir con las normas que contiene el Código Civil, con respecto al matrimonio. En el párrafo IV del capítulo VII sobre el matrimonio dice: Que se deberá presentar un certificado médico que asegure bajo protesta de decir verdad que los pretendientes no padecen sífilis, tuberculosis, ni enfermedad alguna crónica e incurable, que sea además contagiosa y hereditaria. Las ideas que reflejan la población del estudio se apegan en gran medida al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

reglamento del Código Civil cuando se menciona por qué no deben casarse si la pareja o uno de los miembros presenta riesgos genéticos, por lo que argumentan que sólo aquellos casos de personas con discapacidad no muy severas. Por otro lado toman en consideración la preparación de la pareja y que estén integrados tanto a la vida social como laboral, todos estos aspectos son los mismos que se le podría pedir a cualquier otro pareja con discapacidad o sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Finalmente, todos los grupos estuvieron de acuerdo en que deben casarse y tener hijos, pero dependiendo del tipo, grado y severidad de la discapacidad, aclarando que unos participantes estuvieron en mayor o menor grado tanto en acuerdo como en desacuerdo.

Con respecto a la pregunta que encierra aspecto de tipo económico tenemos la siguiente: ¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?

Las ideas que mostraron tener según lo que han construido al respecto, son las siguientes: el 5.7% nos muestran que el presupuesto está bien utilizado, en contraste con el 41.4% que no está bien utilizado; por otro lado el 22.9% indica que es insuficiente y el 17.1% no conoce como se maneja el presupuesto.

Todos los grupos reflejaron semejanzas en las ideas con respecto a la categoría "No está bien empleado el presupuesto".

Las concepciones que se han formado nuestros participantes es que el presupuesto no está bien utilizado cualitativamente ni cuantitativamente, porque no se le ha dado la suficiente importancia que amerita; existen instituciones como APAC, cuyos instalaciones son pésimas, no hay siquiera material de ninguna clase para las niñas y niños; en cuanto a los salarios tanto para el personal educativo como administrativo son muy bajos y muchas veces son precisamente ellos los que tienen que cooperar para el material u otras cosas. Hay ocasiones en que el Departamento requerido no se da cuenta de las necesidades que requiere cada uno de los servicios. Por otro lado, en ocasiones los recursos no son bien utilizados y aprovechados, como el material para terapias, espacios recreativos, etc. Algunos otros de los participantes muestran que el gobierno no apoya económicamente a este subsistema para cubrir las necesidades reales que se requieren.

El mantenimiento de la educación para las personas con necesidad especial es muy caro; la mayoría de las escuelas especiales se manejan por donativos y su personal tanto administrativo como profesional la mayoría de las veces son de tipo voluntario, y otra son los padres de las niñas o los niños con discapacidad; por ello, las personas vinculadas con la discapacidad piensan que se requiere de mayor techo financiero para dotar de materiales acorde; a las instituciones públicas y sobre todo, que se dé apoyo a los profesionales que atienden estas áreas para que se capaciten constantemente y de esa manera poder cumplir con los objetivos que se propone la educación especial.

En base a las representaciones, ideas y creencias que ha construido nuestra población de estudio, con respecto al presupuesto, encaja con lo que mencionamos en el marco teórico acerca de educar a niñas y niños con deficiencias cuesta tres veces más que educar a niñas y niños "normales", pero podría demostrarse en términos de economía que la asistencia mantenida durante toda una vida de las personas con discapacidad resulta todavía más costosa. Por ello, es necesario terminar con el sistema de educación doble; para ello se requiere de la voluntad y el apoyo por parte de las autoridades en diversas áreas tales como la legislativa, el estudio de necesidades y recursos, la infraestructura, la revisión de la currícula, la capacitación en servicio y formación previa del profesorado y la sensibilización social. De esta manera se seguirá planificando la integración, que hasta el momento sigue siendo desde 1985 la única solución que ha acordado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que tiene una perspectiva al año 2010.

A N E X O

211A

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ENTREVISTA

Sexo:

Edad:

Escolaridad:

Ocupación:

Nacionalidad:

1.- ¿Qué entiende usted por discapacidad?

2.- ¿Qué tipo de discapacidad conoce?

3.- Explique en qué consiste:

- a) Retardo mental
- b) Parálisis cerebral
- c) Sordomudo
- d) Síndrome de Down
- e) Ciego
- f) Inválido

4.- ¿Cree usted que las personas con discapacidad necesitan una educación especial?

5.- ¿Cree usted que las personas con discapacidad puedan estar integradas en una escuela regular? Sí o No, ¿Por qué?

6.- ¿Cuál debería de ser el papel de la sociedad ante las personas con discapacidad?

7.- ¿Cree usted que pueden integrarse a la vida productiva?

8.- ¿En qué tipo de empleo y por qué?

- e) Retardo mental
- f) Parálisis cerebral
- g) Sordomudos
- h) Síndrome de Down
- i) Ciego
- j) Inválido

9.- ¿Usted cómo podría ayudar a una persona con discapacidad?

10.- ¿Cómo se les educa?

- 11.- ¿A qué tipo de escuela deben ir las personas con discapacidad?
- 12.- ¿Cuáles son las escuelas de educación especial que usted conoce?
- 13.- ¿En qué es igual o diferente la educación que se imparte en una escuela regular y una de educación especial?
- 14.- ¿Cómo son los maestros que se dedican a la educación especial?
- 15.- ¿Cuál es el fin de la educación que deben recibir las personas con discapacidad?
- 16.- ¿El presupuesto que se emplea para la educación especial está bien utilizado?
- 17.- ¿Cuáles son las expectativas que deben tener las personas con discapacidad hacia su educación?
- 18.- ¿Las personas con discapacidad deberían casarse y tener hijos?
- 19.- ¿Hasta donde está dispuesta la sociedad a permitir la interacción y convivencia con las personas con discapacidad?
- 20.- Los padres con hijos que presentan discapacidad ¿qué preferirán ¿que sus hijos asistan a una escuela regular o a una de educación especial?
- 21.- En su opinión, ¿piensa usted que un maestro normalista está capacitado para atender por igual a niños con y sin discapacidad? Sí o no, ¿por qué?

Gracias por su colaboración

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Echeita, G. y Duk, C. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Aula de innovación educativa*, 31.
- Alvarado, L. y Murga, C. (1995). *Análisis comparativo de las actividades de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual*. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Aron, A. y Coriat, R. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- Ávila Calderón. Material de apoyo al seminario de titulación: Psicología Educativa.
- Brenam, W.K. (1985). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- Cuaderno de Integración Educativa No 2 (1993) *Artículo 41, Comentado de la ley general de educación*. Editado por la Dirección General de Educación Especial.
- Cuaderno de Integración Educativa No 4 (1994) *Unidad de servicios de apoyo a la Educación Regular, (USAER)*. Editado por la Dirección General de Educación Especial.
- Cuaderno de Integración Educativa No 5 (1994) *La Integración Educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica para todos*. Editado por la Dirección General de Educación Especial.
- Delgado Cervantes, N. G. (1999). *Las representaciones infantiles acerca de la escuela*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuaderno de Integración Educativa No. 1, (1993-1994). Proyecto General para la Educación Especial en México*. Secretaría de Educación Pública, México.



- Dirección General de Educación Especial (1994). Cuaderno de Integración Educativa No. 3. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*. Secretaría de la Educación Pública, México.
- Echeita, Gerardo, Duk, Cynthia y Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula*. Aula de innovación educativa, 31.
- Ereata, Placín, Vallejo, J. y Salinas, A. (1982). *Integración en la escuela: Una niña invidente en el Centro Montserrat*. España: Popular.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: Universitat.
- Gimeno Sacristán (1988). *Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura la práctica y la enseñanza*. En, María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Guajardo R., E. (1996). *Hacia una educación básica en México para la diversidad, a finales del siglo XX y principios del XXI*. Simposium presentado en Tucson, Arizona.
- Hanko, Gerda (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. En Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies – Ros, L. (1994). *Aprender Juntos la integración escolar*. España: Morata.
- Higareda, P. y Silvia G. (1994). *Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular*. Tesis de licenciatura. México. Facultad de Psicología. UNAM.
- Hutt, M. y Gibby, R. G. (1990). *Los niños con retardos mentales. Desarrollo, aprendizaje y educación*.
- Ibáñez Gracia, Tomás (1992). *Aproximaciones a la Psicología Social*. España: Sendai.

- Jenkis, J; y Odon, S. (1985). *Integrating normal and handicapped preschoolers. Effects on child development and social interaction.* Exceptional children, Vol. (2) pp 7-17.
- Jurado de los Santos, P. (1993). *Integración Social, Laboral y Educación Especial.*
- López Melero, Miguel y Guerrero, José Francisco, Comp. (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social.* Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós
- Macotela, Silvia (1995). *Introducción a la Educación Especial.* Material didáctico de la Facultad de Psicología: UNAM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1996). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales.* En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Des.). *Desarrollo psicológico y educación.* Vol. III *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (Cap. 1).* Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1996). *Desarrollo psicológico y educación.* Vol. III, Cap. I. Madrid, España: Alianza.
- Medrano, S. (1986). *La Educación Especial Integrada en la Escuela Ordinaria.* En Enciclopedia Temática, Tomo I, Madrid, España,
- Ochoa C., Á. y Torres M., G. (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular.* Tesis de Lic. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Páez, D. et al. (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad.* Madrid, España: Fundamentos.
- Pérez y Jinusco (1988), Elbas (1983). En, María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993). *Las teorías implícitas .Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

- Roberts, C; Pratt, Ch. Y Leach, D. (1991). *Classroom and playground interaction of students with and without disabilities*. *Exceptional Children*, 57 (3), 212-24.
- Sanz del Río, S. (1988). *Integración escolar de los deficientes*. Panorama internacional. Madrid. Patronato de protección y de atención a personas con minusvalía.
- Sheppard, P. (1988), *Educación Especial Introducción a la educación especial* Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Soder (1985), Fierro, F. y Saad, E. *Un curriculum para el adolescente deficiente mental leve*. Mecanograma para el Centro de Educación Continua. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Triana y Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993). *Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo*. En, María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- UNESCO (1993). *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar*. Francia: UNESCO.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La Integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**