



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**“ACTITUDES DE LOS PADRES HACIA LA INTEGRACION  
EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES”**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N:

BARBARA AUDREY AGUILAR RAMIREZ  
ROCIO CITLALI BECERRIL MARQUEZ

**DIRECTORA DE TESINA: EURIDICE SOSA PEINADO.**

MÉXICO D.F.,

2003

## **AGRADECIMIENTOS.**

Antes que nada a Dios, por permitirme seguir viviendo...

A ti Rodrigo, porque llenas cada momento de mi vida con tu amor, fuerza y pasión por la vida....y me has alentado a no claudicar.

A ti Larissa, porque con tu vida y tu inocencia me has mostrado lo sencillo que es todo...

A ustedes, papitos de mi vida, porque son un ejemplo permanente de lo que es la constancia y el amor, porque me enseñaron a nunca dejar de dar lo mejor de mi, y además, porque sin su apoyo en todo momento esto no hubiera sido posible.

Y también, gracias Armando por toda tu paciencia y por compartir de tan buena forma todo tu conocimiento....

## RESUMEN.

El objetivo del presente trabajo, fue identificar las actitudes de los padres hacia la integración educativa en cuatro grupos específicos: padres de niños con Necesidades Educativas Especiales sin discapacidad integrados a la educación regular; discapacidad o Necesidades Educativas Especiales no integrados; con discapacidad integrados a la educación regular y niños regulares, así como establecer la relación de esta actitud con la inclinación hacia una teoría implícita del desarrollo y educación, como la ambientalista, constructivista, nurturista o innatista.

Para ello, se realizó una encuesta a 80 padres con estas características, por medio de dos escalas, una de actitudes y otra sobre teorías implícitas, realizando un análisis estadístico de sus respuestas.

Se encontró que si hay diferencias entre las actitudes de los padres de niños integrados con discapacidad y la de los padres de niños regulares sin NEE ni discapacidad. Por otra parte, se encontró que los padres que tienen una mejor actitud hacia la integración educativa, son los que se inclinan por las teorías nurturista y ambientalista, además, se demostró que la edad y el sexo de los padres no son factores que influyan en sus actitudes hacia la integración y en su inclinación por una teoría del desarrollo.

Lo anterior permite concluir que los padres se asumen como los responsables directos del buen desarrollo de sus hijos, independientemente de sus características, probablemente por que son los encargados de brindar una buena

alimentación y de cuidar de la salud, factores determinantes para un buen desarrollo infantil.

## ÍNDICE.

RESUMEN	2
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	8
Antecedentes	8
Algunas definiciones de Necesidades Educativas Especiales	10
Surgimiento del principio de integración	16
¿Qué son las actitudes?	24
Actitudes de los profesores hacia la integración educativa	26
Padres y familia: actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales	27
Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo	38
MÉTODO	47
Planteamiento del problema	47
Objetivo	48
Tipo de estudio	48
Hipótesis	48
Instrumentos	49
Sujetos de estudio	52
Variables	53
Procedimiento	54
Tratamiento de los datos	54
RESULTADOS	55
Descripción de la muestra	55
Comparaciones entre grupos	66
Actitudes hacia la integración educativa	69
Correlaciones entre el tipo de teoría y las actitudes hacia la integración educativa	71
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS	84
ANEXOS	88

## INTRODUCCIÓN.

Hasta mediados de la década de los noventa, los niños que tenían alguna discapacidad o capacidad especial, tenían que acudir a escuelas especiales, lo que promovía una situación de segregación y discriminación, que persistía durante todo su proceso educativo, e incluso a lo largo de toda su vida.

En la actualidad existe el principio de integración educativa, que, para llegar ser lo que es, ha pasado por una larga historia de adecuaciones, que van desde redefinir que es discapacidad, hasta llegar también a la definición de lo que actualmente conocemos como Necesidades Educativas Especiales.

Facilitar un proceso de integración educativa de menores con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas regulares, sugiere la necesidad de una escuela abierta a la diversidad, que elimine o minimice las actitudes de discriminación y de respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos conforme a sus recursos, intereses y condiciones individuales.

En la escuela existe una comunidad conformada por padres de familia, docentes y alumnos; cada uno tiene un papel significativo en la labor educativa. Si tomamos en cuenta que los padres son los primeros educadores de los niños que posteriormente asistirán a la escuela, resulta de vital importancia saber que disposición tienen hacia la integración educativa aún si no tienen hijos con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales, ya que de ellos dependerá en gran medida también, el grado de aceptación de sus hijos hacia la integración.

Los padres, para llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos, construyen un conjunto de ideas, creencias o conocimientos, que soportan la comprensión de las situaciones educativas por las que pasan sus hijos. Estas ayudan en la selección de las prácticas de crianza que utilizan, por lo que es importante tomar en cuenta los distintos valores, atribuciones, sentimientos, etc., que comparten los padres, y que en definitiva, intervienen en el proceso educativo de sus hijos. La responsabilidad de esta selección, recae en los contextos sociales próximos en los que se desenvuelven los sujetos. Estos contextos facilitan que los padres se hayan visto expuestos a un mayor cúmulo de experiencias relativas y creencias confrontándolas. Por ejemplo, a través de las vivencias como hijos se obtiene información sobre las creencias asumidas por los propios padres; el tipo de enseñanza que se recibe en la escuela suele ser similar a la de los padres puesto que éstos eligen las escuelas acordes a sus criterios educativos y en muchas ocasiones, los compañeros de juego pertenecen a familias con pautas de crianza similares a la de los padres. Esta información sobre determinadas creencias suele estar acompañado de un conjunto de valores y atribuciones compartidos por estos grupos sociales, lo que hace que se conviertan en verdaderos filtros interpretativos de la realidad educativa, llegando a adquirir un valor de creencia.

A partir de lo anterior, en este estudio se pretende identificar las actitudes de los padres hacia la integración educativa de cuatro diferentes grupos: padres de niños con Necesidades Educativas Especiales sin discapacidad integrados a la educación regular, padres de niños con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales no integrados, padres de niños regulares y padres de niños con discapacidad integrados a la educación regular y la relación de su actitud con la inclinación hacia una teoría implícita del desarrollo y la educación, como la ambientalista, constructivista, nurturista o innatista.

Este estudio se desarrolla en 4 capítulos: En el capítulo uno, se presenta una revisión teórica sobre los antecedentes del principio de discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE), el surgimiento del principio de integración educativa, así como una definición de actitudes, y lo que se conoce sobre éstas en cuanto a los profesores y lo que sucede con los padres y la familia de un niño con discapacidad y/o NEE. Por último, en esta revisión se abordan dos estudios realizados por Triana (1991) y otro por Triana y Rodrigo (1985) en el que se conocen las concepciones de los padres sobre el desarrollo.

En el capítulo dos se explica la metodología. Aquí se menciona la manera en que fueron seleccionados los sujetos y se describen sus características. También se explica qué instrumentos se utilizaron y cómo se constituye cada uno. Por último en este capítulo se expone el procedimiento que se llevó a cabo para la investigación.

En el capítulo tres se analizan y discuten los resultados obtenidos a partir de un análisis cuantitativo. Este análisis comprende la calificación de los instrumentos que midieron actitudes y tendencia hacia una o varias teorías del desarrollo, así como la relación entre ambas variables, el análisis estadístico de los resultados y su representación gráfica. Por último en el capítulo cuatro se muestran las conclusiones a las que se llegó con el estudio.

## MARCO TEÓRICO.

### *Antecedentes.*

Los niños que presentaban una insuficiencia intelectual que los hacía incapaces de responder de forma adaptada a las exigencias de su medio de vida han sido históricamente los primeros inadaptados, a quienes se consideraba como dignos de una atención particular, conjuntamente con los ciegos y los sordomudos (Roger, 1973).

Según el autor, se pueden encontrar desde esta rúbrica una extensa variedad de casos como retrasos, retrasos mentales, debilidades mentales, déficits intelectuales, deficiencias o insuficiencias intelectuales, estados deficitarios, oligofrenias, etc. Los déficits intelectuales son: la idiotez, la imbecilidad y la debilidad mental.

El niño idiota, señala el autor, parece confinado para siempre al nivel de niño pequeño y no podría sobrevivir sin una protección constante; en los casos más graves, no llega incluso a hablar y solamente puede llevar una vida vegetativa a costa de cuidados comparables a aquellos que se dan al bebé.

Cuando la gama de posibles actividades y adaptaciones es más amplia, la insuficiencia intelectual se considera dentro del nivel de la imbecilidad, si ella se amplía aún se considera que se trata de débil mental, el cual es el nivel de conciencia intelectual más ligera, casi lindante con lo normal.

El término imbecilidad se emplea hoy menos que antes y a menudo es sustituido por la expresión debilidad profunda. El término debilidad mental tiende entonces a recibir dos excepciones: en un sentido restringido sigue designando únicamente las deficiencias más ligeras; en un sentido amplio, tiende a designar cualquier deficiencia intelectual y a confundirse con la noción de atrasado mental.

Es conveniente definir al idiota como un sujeto que no sobrepasará un nivel de tres años aproximadamente: un imbécil es un sujeto que se estabilizará a un nivel comprendido entre los tres y los seis o siete años aproximadamente; en tanto el débil mental es un sujeto cuyo nivel final superior a seis o siete años continuará siendo, no obstante, inferior a lo normal. Es importante señalar que todas las definiciones antes mencionadas fueron propuestas durante el siglo XIX. En esta misma línea, Herráiz (1996) plantea que en esa época se relacionó la deficiencia mental con la locura y fue a partir de este siglo, cuando surgen las clasificaciones de debilidad mental, retrasado intelectual y niño anormal, esto a causa de la institucionalización de la educación especial.

Roger, retomado por Binet (citado en Herráiz, 1996) hace tres diferencias de niveles de anormalidad:

- Niño idiota: Niño que no llega a comunicarse por la palabra con sus semejantes, es decir, que no puede expresar verbalmente lo expresado por otros, siendo que ni trastorno auditivo ni trastorno de los órganos fonéticos justifican esta pseudoafasia, debida por completo a deficiencia intelectual.

- Niño imbécil: Niño que no llega a comunicarse por escrito con sus semejantes, es decir que no puede expresar su pensamiento por medio de la escritura, ni leer escrito o impreso o más exactamente, comprender lo que se lee, siendo así que ningún trastorno de la visión o ninguna parálisis del brazo no justifica la no admisión de tal forma de lenguaje, falta de adquisición debida a la deficiencia intelectual.
- Niño débil: Sujeto que sabe comunicar con sus semejantes la palabra por escrito, pero que presenta retraso de dos o tres años en el curso de sus estudios, sin que tal retraso se deba a la insuficiencia de escolaridad.

En la actualidad ha surgido un término que trata de englobar a todas las deficiencias y problemáticas para acceder a los aprendizajes escolares que algunos alumnos presentan. Estas deficiencias pueden ser variadas y enmarcadas por distintas variables, como discapacidades físicas, mentales o psicológicas. Este término es denominado Necesidades Educativas Especiales (NEE).

### ***Algunas definiciones de Necesidades Educativas Especiales.***

Morales (1997) dice que un alumno tiene NEE cuando este niño en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores o diferentes recursos a fin de que se logren los objetivos curriculares.

Las NEE, según el autor, presentan un carácter interactivo, ya que no se puede determinar que sean sólo producto de dificultades del alumno, sino que también se ubican dentro de las características del contexto escolar en el que se encuentra. De ahí que las NEE, no sean estáticas ni absolutas, sino que son relativas y cambiantes con respecto a la respuesta educativa del propio contexto escolar, que si bien puede acentuarlas, también puede minimizarlas.

Para Toro y Zarco (1995) el término de NEE es un término que se sitúa fuera de los matices peyorativos que crean las palabras "deficientes", "minusválido", "discapacitados", "subnormales", etc. y se refiere a que los alumnos son sujetos con necesidades. Se presupone que todos los sujetos tienen necesidades de atención y que puede existir un colectivo en el que éstas tienen el carácter de especiales, dependiendo del grado de requerimientos del alumno.

Asimismo, los autores dicen que al hablar de NEE se desvincula al alumno del concepto de enfermedad permanente, definido mediante diagnóstico y tratamiento médico para situarlo en una realidad educativa, lo que lleva a considerar las causas no sólo desde el punto de vista orgánico, sino desde un punto de vista interactivo en el que las necesidades del alumno no han de centrarse en sus deficiencias.

Desde esta perspectiva, los autores consideran al sujeto con NEE como un alumno diverso que va a requerir respuestas diferentes por parte de la escuela. Es decir se asume que determinados alumnos van a necesitar más ayuda y diferente a la del resto de sus compañeros de la misma edad. Para conseguir estos fines, consideran alumnos con NEE a aquellos sujetos que:

- presentan problemas de desarrollo o dificultades de aprendizaje significativamente mayores que el común de su misma edad.
- presentan rechazos o incapacidades que les dificultan en el uso de los recursos más generales y ordinarios de que disponen las escuelas para los alumnos de su misma edad.
- quienes por causas de riesgo personal, familiar o social llegan a incluirse en uno de los dos apartados anteriores, al no haberles facilitado ayuda a edad temprana.

Dentro de las NEE pueden incluirse los sujetos (alumnos) superdotados, quienes por motivos de capacidades cognitivas están demandando una atención diferenciada con respecto a su grupo de edad, cuya respuesta resulta generalmente mucho más difícil de satisfacer que el otro extremo de NEE (Toro y Zarco, 1995).

Los autores señalan que cuando se habla de alumnos con NEE, se debe hacer referencia tanto al propio sujeto como al contexto en el que este se desenvuelve, por lo que para garantizar un progreso educativo acorde con sus potencialidades, el niño precisará de los recursos humanos y materiales que le faciliten la respuesta adecuada a tales necesidades.

Así, el concepto de NEE está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro de su máximo crecimiento personal y social (Toro y Zarco, 1995). De este concepto se derivan dos características que han sido

mencionadas en párrafos anteriores por Morales (1997) con relación a las dificultades de los alumnos:

- Su carácter interactivo. La causa de las dificultades de aprendizaje de un alumno depende tanto de las condiciones personales de éste, como de las características del entorno en que se desenvuelve.
- Su relatividad. Las dificultades de un alumno no pueden establecerse ni con carácter definitivo, ni de una forma determinante, y van a depender de sus condiciones personales en un momento determinado y en un contexto escolar también determinado.

Arnáiz (1988) define a las NEE como aquellas que presentan ciertos individuos que por su problemática física, psíquica o social necesitan una atención educativa específica en un área concreta de su persona o en varias de ellas de forma temporal o permanente.

Por su parte, Bonilla (1996) apunta que las NEE son aquellas que un alumno tiene cuando presenta dificultades mayores a las del resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes determinados en el currículo correspondiente para su edad y, necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de este currículo. Es decir, no solamente los niños con discapacidad mental o física son niños considerados con necesidades educativas especiales. Todos los niños con dificultad para acceder a un medio educativo considerado normal, es un niño con necesidades educativas especiales.

Seamus (1994) propone una definición de discapacidad, que en este caso se aplicará a necesidades educativas especiales, en la que el grupo objetivo incluye a quienes tienen impedimentos físicos o sensoriales, a aquellos que comparados con los pares de su edad tienen dificultades en su aprendizaje o al comunicarse, como también aquellos cuya conducta no puede ser aceptada sin problemas en las aulas o escuelas regulares.

A este respecto, Arnáiz (1988) comenta que toda educación ha de ser especial en el sentido de atender las características y necesidades especiales de cada alumno, todo educador sabe que cada alumno es diferente, y que si la educación tiene como objetivo básico el desarrollo integral de todas las capacidades humanas, esto sólo puede lograrse desde el respeto y adecuado tratamiento de las diferencias individuales. Por lo anterior, en este mismo supuesto, parece importante mencionar que los niños de comunidades indígenas o rurales también deben ser considerados como niños con necesidades educativas especiales.

En un país como México con tantas diferencias económicas y socioculturales, tanto en la ciudad como en el campo en cuanto a las oportunidades de acceso a la educación, los tipos y clases de educación que se imparten se reflejan en situaciones de analfabetismo, deserción o reprobación se presentan en las zonas indígenas, pero agudizados por sus propias características económicas y socioculturales (Acle y Roque, 1993).

Según Herráiz (1996) parece existir un "acuerdo generalizado" de que determinadas diferencias están en función de diversos factores ambientales agrupados en cuatro categorías: a) variables biológicas no heredadas, b) variables familiares, c) variables económicas y, d) variables socioculturales. En consecuencia las necesidades educativas especiales pueden ser resultado de que

un grupo social determinado, privado de la necesaria estimulación para su desarrollo intelectual y social, los niños de este grupo están en clara desventaja, apareciendo el fracaso escolar, la inadaptación e incluso el retraso mental ligero.

A estas personas con necesidades educativas especiales se les ha aislado de la educación normal, ya que generalmente asisten a escuelas especiales donde "desarrollan sus capacidades" pero en realidad siguen aislados de la sociedad.

Para Delgado y Godoy (1986) en las aulas de educación especial los niños que se encuentran dentro no son deficientes mentales, sino niños con retraso escolar, con algún problema de aprendizaje, con problemas de adaptación a la escuela, provocados la mayoría de las veces por una falta de escolarización preescolar. Estos autores sugieren que este tipo de clases deberían llamarse clases de recuperación, aunque es impensable este tipo de recuperación que mantenga a niños durante años escolares completos apartados en esta situación. Asimismo, el proceso de selección de niños para estas aulas es inadecuado, ya que un simple retraso escolar es causa de internamiento en dichas aulas, sin haberse realizado una mínima evaluación fiable y válida de las habilidades del niño, que ya es etiquetado como deficiente cuando quizá sea incómodo, distraído, mal escolarizado, retrasado escolar, etc.

Por otro lado, existen supuestos planteados desde una perspectiva sociológica. En ellos explican que algunos tipos de deficiencias son construidas como concepto social. Así por ejemplo Dexter (citado en Carrier, 1986) puntualiza que el significado de estupidez y habilidad mental es en general un constructo cultural, no explicable únicamente en términos de las realidades que lo soportan. El resultado de estos significados y la clasificación de personas a las que se relacionan con una identidad, están marcados por un rango de influencias de tipo social.

Desde la perspectiva pedagógica, Berger (1977) considera como deficientes o personas con NEE permanentes a aquellos niños, adolescentes y adultos que están disminuidos en tan gran medida en lo que se refiere al aprendizaje, el comportamiento social, la comunicación hablada o la capacidad psicomotriz que su participación en la vida de la sociedad queda considerablemente coartada.

Por su parte Toro y Zarco (1995) definen como deficiencias o NEE permanentes a aquellas que viven personas ciegas, sordas o deficientes físicas y como NEE temporales se consideran aquellas en las que el desarrollo cognoscitivo de los niños está disminuido en la medida en que las facultades sensoriales y motrices se ven afectadas pero que no obstante es posible compensar recurriendo a factores positivos en otros.

En el caso de las deficiencias físicas, pueden ser consideradas temporales. Puesto que más que nada la actitud del medio circundante y el aislamiento relativo de la persona deficiente son, antes que otro aspecto los que engendran problemas psíquicos como la pérdida del sentido del valor propio y la tendencia a tener reacciones depresivas.

### ***Surgimiento del principio de integración.***

La atención a los distintos tipos de deficiencias ha ido evolucionando. Como dice Fernández (1996) a lo largo de distintas etapas se ha pasado desde el desprecio, el abandono, la caridad, hasta llegar a los años setentas, en los cuales, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reconoce primero los

derechos del hombre, para luego hacerse la declaración de los derechos del niño, donde se recogen también los derechos fundamentales del deficiente.

Tiempo antes, en los 60's, se da una serie de circunstancias que cuestionan la calidad de los servicios prestados a las personas con deficiencias proponiendo prácticas alternativas, basadas en los principios de integración y normalización que se expondrán más adelante.

En esta década, señala el autor, se hace referencia a factores que cuestionaron los servicios teóricos y prácticas habituales de atención a los deficientes y señala como los más importantes los siguientes:

- a) El desarrollo de sociedades de padres de deficientes.
- b) La progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a la persona deficiente, ofrecidos por la comunidad, y en la comunidad donde vive como ciudadano.
- c) La toma de conciencia de la sociedad, de la baja calidad y de la deshumanización existente, en las grandes instituciones para deficientes.
- d) Las investigaciones sobre actitudes negativas de la comunidad hacia estos sectores sociales, muestran la responsabilidad que tienen esos comportamientos en el origen y mantenimiento de la marginación.
- e) Los avances en determinadas ciencias como la Biología, la Psicología, Medicina y Pedagogía, posibilitando expectativas más optimistas respecto a la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas deficientes.
- f) Las declaraciones de los derechos del hombre, del niño y del deficiente mental.

Así señala Arnáiz (1988), el origen de la integración escolar surge en el intento de buscar una solución a esta situación de segregación de los sujetos que padecían algún déficit. Seamus (1994) menciona que todos los niños tienen derecho a la educación. Los niños con discapacidad son aquellos que tienen mayor necesidad de educación e irónicamente quienes menos posibilidad tienen de recibirla.

En los países desarrollados muchos niños con discapacidades son excluidos formalmente del sistema educativo o bien, reciben dentro de éste un tratamiento menos favorable que los otros alumnos, mientras en muchos países en desarrollo la lucha por impulsar la educación obligatoria para la mayoría de los niños precede a la de satisfacer las NEE de quienes enfrentan discapacidades.

Por citar un ejemplo, en México durante años los servicios de educación especial se han clasificado en dos grandes grupos según las necesidades de atención que requieran los alumnos del sistema. El primero abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización, comprende retraso mental, trastornos de lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores. La atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y centros de capacitación de educación especial. El segundo incluye a personas cuyas NEE se complementan con el servicio educativo regular y comprende áreas como problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Esta atención se brinda en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y centros de reeducación de educación especial (Sánchez, 1997).

Por otro lado, el término integración ha tenido un proceso de evolución. En 1959 aparece en Dinamarca el término "normalización". Nirje (citado en Arnáiz, 1988) lo popularizó en Europa definiéndolo como poner al alcance de los retrasados mentales modos y condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. En los años 50 aparece el término *mainstreaming* para designar la progresiva inclusión del niño con problemas en la escuela ordinaria. Debido a su rápida evolución en 1971, pasa a definir un sistema teórico de integración escolar. Así, en una situación de *mainstreaming* el niño con problemas se ha mantenido siempre en el aula regular y en ella se le ofrece la enseñanza especial que necesita.

Por su parte, Birch (citado en Fernández, 1996) expone como motivos para este tipo de educación, los siguientes aspectos:

- Haber mejorado la capacidad de ofrecer Educación Especial
- Mayor preocupación de los padres a este respecto
- Haber eliminado el rechazo hacia el etiquetamiento de los niños
- El hecho de que se someta a juicio de forma consistente la validez de los tests
- Se cuestiona la efectividad de la Educación Especial convencional
- La acción de derecho civil contra la segregación descubrió algunas prácticas muy cuestionables en el encuadramiento de programas de Educación Especial
- El análisis financiero de la educación, hace aconsejable la integración

Birch, citado en Arnáiz (1988), afirma que el término *mainstreaming* significa la inclusión y enseñanza de los niños excepcionales en clases regulares en la mayoría de las escuelas públicas, bajo el cargo de un maestro regular y asegurando que reciba una educación especial de alta calidad durante el tiempo y conforme a la extensión de sus necesidades.

En México, la integración educativa es el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje (Bonilla, 1996). Las estrategias para acceder a dicho currículo pueden ser los servicios escolarizados de educación especial o en la escuela regular el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asista el menor, se establece también que cada entidad federativa diseñe estrategias de planeación (en cada zona y región escolar), a fin de incorporar gradualmente esta población al sistema educativo, ya sea a los servicios de educación especial o a la escuela regular.

La integración del alumno con discapacidad en la escuela regular, señala Sánchez (1997) es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño a ser escolarizado independientemente de sus características personales o de sus dificultades de aprendizaje.

En general, el término integración señala el autor, se refiere a la tendencia a incorporar en la escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas además de que la integración se refiere al medio en que tendrá lugar la instrucción sistemática de las personas con NEE. Para Birch (citado en Sánchez, 1997) la integración se define como la unificación de la educación ordinaria y especial que ofrece una serie de servicios a todos los niños con base en las necesidades individuales de aprendizaje, por lo tanto y de acuerdo con

Nicola (citado en Arnáiz, 1988) la integración es la oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos.

Sin embargo, señala Sánchez (1997) la integración no es panacea, ya que todos los alumnos pueden ser integrados al aula regular. Existen algunos casos en los que los niños presentan serias perturbaciones junto con conductas hiperactivas o antisociales, así como otros con defectos corporales, sensoriales o mentales graves o con deficiencias múltiples que requieren cuidado y atención intensiva y continua de su salud física y mental. Para cada uno de estos niños deben elegirse los medios más adecuados y apropiados para su desarrollo y educación, ya que hay una relación inversa entre limitación e integración que es a menor limitación mayor integración.

Sin embargo, en España, Illán (1990) menciona que los partidarios de la integración consideran que la integración de un alumno a un aula de educación especial conduce, inevitablemente a darle una determinada etiqueta que es precisamente lo que justifica su exclusión del sistema educativo ordinario. El hecho de colocar etiquetas puede producir graves daños, no solo sobre la estima que los sujetos tienen sobre sí mismos, sino sobre las expectativas que los demás mantienen acerca de sus posibilidades.

Por otro lado, Arnáiz (1988) indica que la integración no es sustraer a un niño de un aula de educación especial para insertarlo en un lugar común. Es imprescindible formar parte activa de esa comunidad, constituir una parte importante de la colectividad.

A su vez Toro y Zarco (1995) expresan que con la constatación de la existencia de sujetos con NEE se debe llegar a que la escuela asuma de forma integradora la diversidad de sus alumnos poniendo en práctica reales agrupamientos heterogéneos, facilitando la interacción entre estos sujetos y el resto de la clase, llegando con esto a una postura lejana de la práctica discriminatoria a la que se han visto sometidos estos niños dentro de la escuela.

Por su parte, Monereo (citado en Arnáiz, 1988) plantea que la integración debe aportar a los sujetos con necesidades especiales: la oportunidad de acceder a múltiples y variadas experiencias de aprendizaje, facilidad para actuar como un individuo libre e independiente, oportunidad para establecer relaciones personales y cambiar las percepciones y expectativas de la gente, facilitar para emitir una conducta adaptada que reciba un reforzamiento natural del entorno, posibilidad de mejorar la propia auto-imagen y contribuir, en alguna medida, al desarrollo de la comunidad.

Asimismo la integración también se da a nivel social y para autores como Nirje, Ortiz y Jarque (citados en Arnáiz, 1988), hay distintas formas de integración para unas condiciones de vida más normalizada:

- la integración física: reducción de distancia entre las personas con o sin déficit;
- la integración funcional: utilización de los mismos medios y recursos sociales por parte de los discapacitados y los que no lo son;
- la integración social: acercamiento social entre las personas con o sin disfunciones mediante interacciones espontáneas y establecimiento de lazos afectivos;

- la integración societal: constituye el último eslabón en la integración, implica unas condiciones de vida normales con idénticas atribuciones y obligaciones, que el resto de los ciudadanos.

Para Fernández (1996) existen tres tipos de integración. En los primeros años de un niño con NEE la integración es de tipo familiar. En la edad escolar se da la integración escolar y social. Esta última se refiere a la integración que no solo se limita a la familia y a la escuela, y va de la mano con la integración laboral, que se da cuando la persona ya es adulta, así como en la vida diaria, con sus compañeros y vecinos.

En resumen, y de acuerdo con Arnáiz (1988), la integración escolar es una orientación educativa que propone la escolarización conjunta de alumnos normales y disminuidos, es la inserción de la educación especial en el sistema educativo ordinario dando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales tratando de ofrecer en un mismo marco educativo una serie de servicios a todos los alumnos, sobre la base de sus necesidades de aprendizaje.

Asimismo, Seamus (1994) dice que los niños con discapacidad tienen derecho a asistir a escuelas comunes y a participar en las actividades normales de la misma edad, salvo que existan razones específicas para recomendar otra cosa. Cuando se juzgue necesario educar a niños segregadamente en una escuela especial, deberá cuidarse de asegurar que la naturaleza de la enseñanza que ofrezca equivalga al currículum común, tanto como sea posible, y que su calidad sea tan buena como la que se ofrece en las escuelas para todos.

Houck y Sehrman (citados en Fernández 1996) señalan como razones básicas para la integración escolar las siguientes:

- La necesidad de desenfatar la segregación
- La creciente protección de los derechos humanos
- La creciente atención al desarrollo del niño en su totalidad, incluyendo su bienestar social y emocional
- La necesidad de una mayor eficacia económica en la provisión de servicios

Por lo tanto, parece importante considerar que integrar como dice Arnáiz, no es ubicar, almacenar, curar o igualar, sino hacer un estudio minucioso y previo de las necesidades, del currículum, de los métodos y materiales que se plasmarán en un programa. Dicho programa proporcionará al niño las condiciones necesarias para que pueda seguir un ritmo normal. La integración ha de ser gradual y progresiva, integrando en las medidas específicamente escolares otras extraescolares y fundamentalmente familiares y sociales.

Por todo lo anterior se puede decir que la integración ha despertado una serie de actitudes en maestros y padres de niños con NEE.

### ***¿Qué son las actitudes?***

Según Ortega (1986), las actitudes son producto de un proceso de socialización, que influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. Partiendo de la base de que las actitudes son la respuesta y/o conducta

de una persona hacia determinados objetos sociales, se puede inferir que esa conducta puede ser controlada y aún cambiada.

Para otros autores la conceptualización de actitud es operacional diciendo que una actitud es un estado mental y nervioso de disociación, adquirida a través de la experiencia que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona. Alport (1935), (citado en Ortega, 1986).

Por otro lado, para Ajzen y Fishbein (citados en Ortega, 1986), la actitud no es más que la evaluación favorable o desfavorable de la realización o no de una conducta, así para otros autores como Palmerino, Langer y McGillis (1984), (citados en Ortega, 1986), la actitud es la relación existente entre dos entidades, donde una entidad es la persona y la otra es el objeto de la actitud en un contexto específico. La relación entre, a partir del contexto sería lo específico de la actitud es decir, los objetos solo tienen “valencia” y pierden su ambigüedad cuando están situados en un contexto y por lo tanto el cambio de actitud sólo podrá darse cuando cambie la situación (contexto), que afecta a la persona y al objeto.

Las actitudes en general están conformadas por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. El componente cognitivo es aquel en el que se admite que la actitud conlleva una idea, opinión, información o creencia sobre la probabilidad de un objeto determinado o situación posea unos determinados atributos es decir, que es la información que el sujeto tiene acerca de un objeto o situación. El componente afectivo de la actitud está conformado por la aceptación o rechazo o la predisposición a responder favorable o negativamente

a un objeto o situación específica. Dentro del componente conductual cae el supuesto de que la actitud se concibe fundamentalmente como una predisposición a responder de determinada manera a un objeto específico o situación (Ortega, 1986).

En este caso se han estudiado con mayor frecuencia las actitudes de los maestros hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales y no es común encontrar investigaciones que hablen sobre las actitudes de los padres hacia la integración de sus hijos con necesidades educativas especiales.

### ***Actitudes de los profesores hacia la integración.***

Las actitudes de los profesores hacia la integración se ven influenciadas por diversos factores, como los planteados por Jiménez (1985), edad, años de experiencia docente y plan de estudios al que pertenecen: sexo, también edad, nivel educativo de los integrados y número de cursos en educación especial (García y Alonso, 1988).

Para Jiménez (1985), la edad y los años de experiencia están estrechamente relacionados, por lo que a veces se estudian indiferenciadamente. Los resultados de esta investigación arrojan de una manera general que la tolerancia de los maestros hacia situaciones problemáticas de los alumnos decrece con la edad y con los años de experiencia docente, así como tienden a mostrarse más tolerantes cuanto más reciente es el plan de estudios al que pertenecen.

En el trabajo de García y Alonso (1985), se hace referencia a un estudio hecho por Larriveé y Cook en el que los resultados importantes arrojan

que las actitudes de los maestros hacia la integración, tienden a ser más positivas a medida que el nivel educativo de los integrados desciende, y que estas no se ven afectadas por variables como tamaño del aula, tamaño y tipo de escuela.

Los resultados de la investigación de García y Alonso (1985) muestran que ni la edad, ni el sexo de los integrados influyen en la actitud de los maestros, y no logra confirmar la relación entre experiencia docente y su actitud hacia la integración escolar, contrariamente a lo planteado por Jiménez (1985) Así pues, parece haber una fuerte relación entre la edad y la actitud de los maestros hacia la integración, ya que los más jóvenes presentan una actitud positiva, así como también la actitud de los maestros de niveles básicos que los de niveles superiores.

Esto conduce a concluir que a pesar de que existen discrepancias entre ambos estudios, que puede ser resultado del diseño metodológico, si dan cuenta de que las actitudes de los docentes hacia la integración educativas se ven afectadas por diversos factores como puede ser el entorno.

### ***Padres y familia: actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales.***

Las actitudes de la familia y padres de un sujeto con alguna discapacidad y/o con NEE en los países desarrollados con suficiencia económica la responsabilidad de la educación recae en el estado y en la amplia red de instituciones de apoyo para las personas con discapacidad, en México muchas de las carencias institucionales son suplidas por la familia, la cual se constituye en estructura

básica donde recae el bienestar del individuo, siendo el apoyo principal para la persona con discapacidad (Sánchez, 1997).

El autor menciona que la mayoría de los lectores de su artículo, conocen al menos una familia que lucha por satisfacer las necesidades básicas de alguno de sus miembros que presenta alguna condición discapacitante, por lo que es indispensable conocer la forma en que la familia promueve el ajuste o desajuste del sujeto con discapacidad.

La familia explica el autor, debe de trabajar en conjunto con el profesional de educación especial en la escuela donde se encuentra integrado el niño con NEE, y con los especialistas de rehabilitación. En este sentido Bárraga (citado en Sánchez, 1997) dice que la clave para que un niño con discapacidad sea un alumno exitoso es en buena parte por la orientación de la familia.

Por otro lado Freixa (1993) menciona que la familia pasa por distintos tipos de estadios en el momento de tener o esperar un hijo con alguna discapacidad, y es así como denomina primer estadio al inicio de la familia, es decir cuando la pareja comienza a crear las bases firmes que ayudan a enfrentar cualquier situación de crisis. Cuando la pareja está poco ajustada emocionalmente en sus inicios, el nacimiento de un hijo con discapacidad, supondrá un estrés añadido a su situación.

Otra de las situaciones a enfrentar por los padres durante la espera del niño, es la preparación para cambios que vendrán con el alumbramiento por lo que se puede producir una crisis en varias fases entre las que pueden darse oscilaciones, o incluso retrocesos (Cunningham y Davis, 1988).

Los autores explican que en la primera fase de dicha crisis, se da un estado de shock, en la que las expectativas de tener un hijo normal se derrumban y aparecen sentimientos de ansiedad, amenaza e incluso culpa. La segunda fase es de reacción en la que los padres intentan comprender la situación y aparecen sentimientos ambivalentes, como el proteccionismo, el rechazo, la culpa y la búsqueda de diferentes opiniones. La última es la fase de realidad, en la que se produce una adaptación al problema, puesto que los padres tienen que enfrentarse a la crianza del niño con discapacidad.

Retomando a Freixa (1993), el segundo estadio comienza cuando el niño llega a la edad preescolar, se hacen más evidentes los problemas que tienen los niños en la adquisición de determinadas habilidades de autonomía personal, lingüísticas y sociales. Todo esto va a suponer para sus padres una prolongación en el tiempo de las exigencias diarias del cuidado del niño, con la consiguiente carga de estrés. También pueden aparecer respuestas de estrés en los padres, cuando se enfrentan a la búsqueda de servicios de atención temprana, y reconocen ante la comunidad, el hecho de tener un hijo con discapacidad.

Durante la edad escolar, plantea el autor, los padres deben elegir el centro adecuado para su hijo, esta preocupación se ve acrecentada por la búsqueda de servicios de apoyo adecuados, procurando una mejor adaptación social del niño.

Por su parte Freeman y Scott (citados en Sánchez, 1997) informan que los padres de niños con discapacidad tienen con frecuencia pocas aspiraciones respecto a la posición que sus hijos tendrán como adultos; la mayoría esperan que vivan con ellos cuando sean adultos, con cierta independencia personal.

En otro sentido Marcín (1993) dice que la discapacidad y la paternidad no tienen el mismo significado para ambos padres, pueden existir diferencias en la forma como cada uno percibe la discapacidad de su hijo, y por lo tanto se perfilan diferentes actitudes y se manifiestan en la forma de enfrentar el problema. Estas diferencias crean desajustes importantes en la dinámica familiar.

Cada familia, menciona el autor, es única y las reacciones de los padres tienden a variar por muy semejantes que sean sus vivencias, sobretodo frente a una situación grave como la de tener un hijo con discapacidad, ya que involucra tensiones emocionales fuertes e impone una serie de adaptaciones prácticas y psicológicas que jalonean a la pareja en múltiples direcciones. Al tomar conciencia de que la realidad de su hijo se aleja de las ilusiones y proyectos que tenían para él, los padres se confrontan con sus propias expectativas.

En este caso, dice el autor, se puede dar una crisis de familia, el equilibrio interno de la pareja se descompensa, el funcionamiento y el ciclo vital se modifica, sus relaciones con la sociedad se modifican y frecuentemente la vida como pareja se descuida, además de que padre y madre empiezan a actuar de forma normal e independiente.

En el caso de las madres dice el autor, cuando el desarrollo de su hijo se desvía de las pautas de maduración normal, como sucede a los niños con discapacidades, hay confusión. Surgen muchas interrogantes que deprimen o aniquilan, paralizan o movilizan acciones llenas de incertidumbre y frecuentemente la mujer inicia la búsqueda de ayuda sola, en el mejor de los casos con el respaldo de su esposo.

Asimismo Freixa (1993) menciona que las características del niño como edad, etiología de la discapacidad, características psicológicas tienen un impacto diferencial según se trate del padre y madre, por ejemplo, a la madre le afectan más las escasas habilidades comunicativas del niño que al padre.

Además, explica el autor, la reacción y adaptación de las familias ante el estrés están relacionadas con los sistemas de apoyo y recursos externos. Las madres, en contraste con los padres, son más receptivas al apoyo social y familiar que se les ofrece porque supone para ellas aligerar la carga de la crianza del niño, por tanto las ayudas externas son bien recibidas, aunque el impacto va a ser distinto en cada miembro de la familia.

Esta carga excesiva se traduce en múltiples actividades y actitudes. La madre se esmera por tener al hijo aseado, lograr que se alimente correctamente, vestirlo o intentar que lo haga por sí mismo, encontrar el lugar adecuado para su tratamiento, llevarlo y traerlo, acudir a consultas o entrevistas, reuniones de padres, administrarle puntualmente el medicamento, hacer trabajos de apoyo para la escuela o el centro de rehabilitación, etc. Además de las tareas concretas están las preocupaciones, la desorientación: ¿Qué tanto exigirle? ¿Qué límites imponerle? ¿Cómo entusiasmarlo? ¿Cómo disciplinarlo? ¿Hasta dónde tolerar? ¿Cómo corregir? ¿Qué tanto necesita? La madre corre el riesgo de vivir con mucha ambivalencia, aceptando y rechazando consciente o inconscientemente la discapacidad de su hijo (Marcín, 1993).

Generalmente, la madre de un niño con discapacidades se siente responsable de su bienestar, deseosa de compensarlo por lo que la vida le negó, impulsada a suplir sus manos, sus ojos o sus piernas, con toda la fuerza de su maternidad dolida. (Navarro, 1994).

Por su lado, Marcín (1993) comenta que en los padres es distinto. La mayor parte de los psicólogos consideran que el padre es figura central en cuanto a la implantación de normas y disciplina: él es el que impone límites y ayuda al niño a controlar sus impulsos, de esa manera facilita a la madre la tarea de orientar y educar al hijo. Él provee la seguridad y el sustento, interviene en la relación madre-hijo en un momento dado del desarrollo, rompe lazos de dependencia que el hijo tiene que superar para ganar identidad personal diferenciándose y abriéndose a otras relaciones emocionales y sociales.

En el caso de los padres de niños con NEE, plantea el autor, las funciones mencionadas cambian. Se crea una mayor necesidad de interacción entre la madre y el hijo que requiere de cuidados y atención especial, esto intensifica y prolonga lo que debería ser un período de dependencia natural, convirtiéndose en una atadura emocional forzada madre-hijo por tiempo indefinido. Al excluirse el padre de esta relación madre-hijo se paraliza la familia y se provocan vidas paralelas: el padre de los hijos sanos, la madre del hijo con discapacidad. Por este motivo, no es extraño un alejamiento de la pareja que muchas veces resulta en separación o divorcio.

Frey, Greenberg y Fewell (1989) encontraron que al padre le cuesta más trabajo establecer vínculos afectivos con su hijo, sobretodo si es varón, y suele mostrar conductas de evitación a diferencia de la madre que al estar más involucrada en la crianza del niño presenta más depresión o problemas en su ajuste personal. Navarro (1994), además señala que si el desplazamiento del foco de atención suele ser difícil para el padre común y corriente, lo es mucho más para un padre especial. A este respecto Krauss (1993) observó que el padre es más sensible a los cambios en el ambiente familiar y que a su vez la madre es más sensible a al apoyo familiar y social que recibe. De hecho, la madre expresa la necesidad de

tal apoyo, la necesidad de información y la necesidad de ayuda en el cuidado de su hijo.

En otro sentido Erreguerena (1993) plantea una serie de pasos a seguir por los padres para aceptar y ayudar a su hijo con discapacidad: el primero consiste en ubicarle en la realidad de la discapacidad ya que el primer obstáculo a vencer es la negación, ésta es un mecanismo psicológico muy común y eficaz que se echa a andar para protegernos de lo que lastima y duele.

Ehrlich (1993) comenta al respecto que en el momento de la primera confrontación con la discapacidad del bebé la respuesta "no lo quiero" es una reacción típica. Los padres quisieran mantener al niño o a la discapacidad a distancia creyendo mágicamente que si no lo ven, no lo tocan, no lo reconocen, entonces no existe. La desesperación lleva a muchos padres a considerar como opciones de solución: el rezar a Dios para que se lo lleve, la adopción e incluso la eutanasia.

Retomando a Erreguerena (1994) el segundo paso es plantear el problema para ubicarse en el tiempo, el aquí y el ahora. El tercer paso es respetar a los demás y a uno mismo encontrando las líneas divisorias entre los problemas de los demás y los nuestros. El cuarto paso es buscar información, toda la que pueda ser importante para la toma de decisiones. El quinto paso es pensar con amor, la distinción entre el amor y el apego es importante para tomar decisiones de manera que no se llegue a la intromisión. El sexto paso es escucharse a uno mismo preguntándose qué quiero, por qué lo quiero, qué siento. El séptimo y último paso es actuar.

Por otro lado, Carvajal (1997) señala que la llegada de un hijo con discapacidad es terreno fértil para el conflicto, puesto que despierta en ambos padres emociones tan fuertes que el hijo se convierte en símbolo de un fracaso conjunto.

La discapacidad, continúa el autor, afecta la mayoría de las actividades que los padres hacen juntos como dormir, comer, divertirse y esta realidad práctica refuerza la tendencia a confundir la salud del hijo con la salud del matrimonio.

La discapacidad también altera la organización familiar y se da mucho la interferencia de personas ajenas al núcleo familiar, expertos, parientes, ayuda no profesional y la dificultad de la pareja para disponer de un espacio propio para resolver sus asuntos privados y reforzar así los lazos que la unen, incrementa su vulnerabilidad. Las familias se adaptan a la discapacidad modificando la forma de hacer las cosas y alterando sus horarios de comida, reposo, trabajo y aunque la mayoría de las adaptaciones son sensatas, pueden afectar las relaciones familiares en formas inesperadas, ya que se puede dar una distancia entre los padres que crecerá imperceptiblemente mientras cada uno se debate entre sus miedos, culpas, enojos o fatiga, conforme la discapacidad del hijo afecta la forma como cada uno percibe el matrimonio, y en la medida en que los rituales familiares se reacomodan para poder satisfacer las necesidades especiales.

Así pues, en el supuesto de que los padres han logrado hacer los ajustes necesarios en su vida cotidiana y ya han aceptado el tener y vivir con un niño con necesidades especiales se enfrentan a otra situación, la edad escolar. Freeman y Scott (citados en Sánchez, 1997) comentan que las expectativas de los padres son una fuerte influencia para las aspiraciones escolares del niño.

En ese sentido, Garrido (1990) explica que los niños al entrar a la escuela marcan una etapa importante en su desarrollo ya que, la deficiencia que los padres habían compartido con un entorno reducido, así como algunas características muy especiales que significaban un cierto privilegio y un entorno tranquilizador conformado por el logopeda, el médico y el especialista en el déficit del niño, pasará a evidenciarse en un medio mucho más amplio al que ellos no tienen un fácil acceso y en el que los profesionales que van a encargarse de su hijo pueden no tener una formación específica. Integrar a un niño con alguna deficiencia en una escuela en la que todos los demás niños son "normales" no comporta una ocultación de dicha deficiencia, más bien se favorecerá una evidencia social de la misma.

Así pues, diferenciando actitudes de padres de niños normales y niños con NEE, Arraíz (1986) indica que para los padres de niños normales no es buena la integración, pues prefieren que los niños con NEE asistan a escuelas especiales, considerando que la integración no es benéfica para sus hijos porque creen que el maestro tendrá menos tiempo que dedicarle a sus hijos, sin dejar de lado el grado de necesidad que presente el niño, siendo éste un factor importante y condicionante de su actitud.

Sin embargo, Seamus (1994) comenta que los padres de los niños discapacitados deben jugar un papel principal en su educación, esto es, colaborar en las actividades de la escuela, contribuir en su evaluación, en la planificación del currículum, apoyar programas en el hogar y controlar el progreso de sus hijos. Esta acción, señala el autor, constituye que los padres tienen el derecho a involucrarse en la educación de sus hijos para, sobretodo, asegurar el mejor desarrollo de los niños discapacitados. Es entonces que los padres son los

primeros y naturales profesores del niño, por lo que tiene sentido ayudarles a desempeñar este papel con el mejor de sus potencialidades.

Si se toma en cuenta lo anterior, e independientemente de las características de sus hijos, se puede decir que los padres para poder llevar a cabo la tarea de educar a sus hijos, necesitan un sustento de ideas, creencias y/o conocimientos, que soporten la comprensión de las situaciones educativas por las que pasan sus hijos y al mismo tiempo ayuden en la selección de las prácticas de crianza que utilizan, sin dejar a un lado los distintos valores, sentimientos, formas de vida, etc., en las que están inmersos los padres, ya que la responsabilidad de la selección arriba mencionada recae en el contexto social próximo de los mismos, por ejemplo, se suelen repetir patrones de conducta de los propios padres al educar a los hijos, se buscan escuelas para los hijos acordes a la forma de vida y criterios educativos con los que ellos mismos fueron educados y se permiten amistades también acordes a las pautas de crianza propias. Este sistema de creencias forma parte del componente cognitivo de las actitudes que en buena parte va a repercutir en las conductas de los padres.

Se puede decir que las actitudes de los padres hacia sus hijos están influenciadas por distintos factores, tanto emocionales como psicológicos, sociales y culturales. En el caso de este último factor autores como Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) mencionan que las ideologías familiares sobre educación y desarrollo infantil, existen en el plano cultural y social, ya que, como dicen Harkness y Super (citados en Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998) los miembros de una determinada cultura comparten una manera común de entender las necesidades de los niños, así como las expectativas, metas y aspiraciones que respecto a ellos pueden tener, lo que a su vez determina la forma en que los niños son socializados en ese grupo cultural. Asimismo, las ideas sobre los niños,

su desarrollo y su educación existen en el plano cultural y social antes que en el individual; lo que cada persona realiza luego es un proceso de apropiación de esas ideas, apropiación que hará de cada uno un miembro típico de la cultura y la sociedad a las que pertenezca.

Sobre lo anterior, a la Psicología en general, le interesa saber como los sujetos dan significado a su entorno cultural y social entre otras cosas y de ahí surgen diversos estudios e investigaciones que se aproximan a ello, entre esas investigaciones en los últimos tiempos ha surgido un tema recurrente: las teorías implícitas. Las teorías implícitas también son llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas y son conexiones entre unidades de información aprendidas por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales y pueden ser usadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1992).

Rodrigo (1993) indica que estas teorías ocurren cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien y tomamos decisiones. Desde la Psicología didáctica, las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo, e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acciones. Desde la filosofía y sociología estas teorías son productos culturales supraindividuales que proporcionan a los individuos un significado compartido de la realidad.

De la misma forma, la autora menciona que las teorías implícitas se han estudiado bajo una perspectiva de la cognición individual, pero señala que deben tomarse en cuenta los niveles fisiológico, cultural y social, por lo que las teorías implícitas también son representaciones individuales basadas en el cúmulo de

experiencias personales obtenidas a través del contacto con la cultura, además, la autora también sostiene que constituyen una función cognitiva individual facilitando la interpretación y ajuste del conocimiento, a su vez, los individuos comprenden otras realidades y crean procesos de negociación en los grupos sociales.

Por último, cabe mencionar que la autora también explica que las teorías implícitas no son precisas, exactas y universales, pues se generan en la vida cotidiana adquiriendo la cualidad de ser útiles y eficaces para explicar como para predecir un fenómeno social de acuerdo al contexto donde surgen, por lo que se puede decir que pueden ser entendidas como una serie de conocimientos no comprobados, no científicos que surgen de la experiencias diarias, es decir son la forma en que la gente se trata de explicar los fenómenos cercanos a su entorno, formando parte de su conjunto de creencias, convicciones y valores.

### ***Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo.***

Palacios, Moreno e Hidalgo (1998) comentan que hasta principios de la década de los 80 los padres carecían de ideas sobre sus hijos, no tenían expectativas respecto a su calendario evolutivo, no se preguntaban porque actuaban de una u otra manera, estaban desprovistos de creencias relacionadas con su crianza y de valores con respecto a su educación. Además, sus conductas como padres estaban fundamentalmente determinadas por las conductas previas de sus hijos, en un juego de conducta-respuesta-conducta, cuyas reglas venían determinadas por los modelos interaccionistas.

En la actualidad Triana y Rodrigo (1985) comentan que, en su mayoría los padres son sujetos reactivos ante la conducta manifiesta de sus hijos, dando paso a una nueva imagen en la que se les concibe como seres pensantes que se enfrentan a la tarea educativa equipados con un amplio bagaje de conocimientos sobre la infancia.

A lo largo de la década de los 80, y 90's, señalan los autores que toda la temática de las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos ha ido conquistando, con ímpetu creciente, un amplio espacio propio, en que, además es posible distinguir diferentes enfoques y tradiciones.

Dos de estos serían los planteados por Goodnow (1987), el enfoque psicologista y el enfoque sociologista. En el enfoque psicologista se asume que las teorías son construcciones personales que se derivan del cúmulo de experiencias directas de los sujetos. El enfoque sociologista asume que es la cultura y la sociedad en el que se desenvuelve un individuo, quienes determinan sus acciones. Según esta perspectiva, las teorías se definen como mensajes culturales o conocimiento recibido, lo que supondría la existencia de diferentes concepciones sobre el desarrollo y la educación apreciables en un mismo ámbito cultural.

Así, tomando en cuenta el papel que juega la cultura comenta el autor, podría surgir un tercer enfoque, el socioconstructivista. Éste postula que las teorías implícitas son fruto de una construcción personal a partir de rasgos o contenidos culturales (Rodrigo, 1985). Es decir, que la cultura juega un papel primordial sirviendo como sustento de ideas y experiencias para la elaboración de las teorías implícitas. Asimismo la influencia de la cultura queda regulada por la construcción individual que realiza el sujeto a partir de la información recibida y es así como se producen las diferencias individuales.

Por otro lado está el enfoque de la psicología evolutiva, desde el cual ha habido distintas formas de aproximarse al análisis de lo que distintos padres piensan sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Como suele ocurrir, cada una de esas aproximaciones ha destacado un aspecto del conjunto, siendo menos frecuentes los enfoques que han tratado de hacer una aproximación más global. Una forma de simplificar la diversidad de enfoques y perspectivas consiste en distinguir entre aquellos que han tratado a las ideas de los padres como un rasgo o una construcción fundamentalmente individual y aquellos que han puesto más énfasis en la consideración de aspectos colectivos de tipo cultural y social. (Harkness y Super, 1992).

En el interior de estos dos grupos, comentan los autores, existe una rica diversidad de puntos de vista así, entre quienes han adoptado una perspectiva menos centrada en procesos individuales, algunos han puesto el énfasis sobretodo en las diferencias culturales, hablando entonces de etnoteorías o sistemas culturales de creencias parentales: los miembros de una determinada cultura comparten una manera común de entender las necesidades y aspiraciones que respecto a ello se pueden tener, lo que a su vez determina la forma en que los niños son socializados en ese grupo cultural.

En uno y otro caso, dicen los autores, las ideas sobre los niños, su desarrollo y su educación existen en el plano cultural y social antes que en el individual, lo que cada persona realiza luego es un proceso de apropiación de esas ideas, apropiación que hará de cada uno un miembro típico de la cultura y la sociedad a las que pertenezca.

En cualquiera de los casos, comentan los autores, es común un enfoque constructivista de acuerdo con el cual estas ideas o creencias son elaboradas por

los padres en gran medida en función de su experiencia en la relación con los hijos. En este enfoque se considera además que las ideas cumplen un papel de mediación en la mente de los padres respecto a su acción educativa.

En cuanto a contenido, las ideologías sobre desarrollo y educación referidas, son de naturaleza multidimensional, encontrándose en su interior todo lo que los investigadores han analizado por separado: el conocimiento, las expectativas, las atribuciones, los valores, etc. No solamente están todos esos contenidos presentes, sino que además tienden a estar dotados de tanta coherencia interna como sea posible, por ejemplo: el conocimiento que se tiene sobre el desarrollo es compatible con expectativas, atribuciones y valores (Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998).

Los autores señalan que diversos investigadores han utilizado diferentes expresiones para referirse a este carácter organizado de las ideas y creencias, hablando de sistemas de creencias y teorías implícitas (en contraposición con las teorías explícitas del conocimiento científico). En un sentido parecido, las ideologías de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, en el entendido de que la ideología es una forma de conocimiento de naturaleza social en la que se combinan los elementos teóricos con los prácticos: la ideología es un sistema de ideas que trata de explicar las cosas y que además da pautas para actuar sobre ellas con vistas a su transformación.

Interesados en estos aspectos, Triana (1985), realizó un estudio para rastrear el origen de una serie de concepciones de los padres sobre el desarrollo y la educación tomando como guía algunas teorías científicas sobre la infancia. Para ello utilizaron diferentes procedimientos metodológicos con el objeto de apresar tanto el contenido cultural de las concepciones de los padres como su carácter

de representación interna e individual. Así utilizaron técnicas de investigación historiográficas, para captar las regularidades culturales, seleccionando las teorías de la educación que han tenido mayor relevancia.

En este estudio la autora refiere que los padres reconocen las diferentes teorías que han ido surgiendo a lo largo de la historia, también es cierto que a la hora de tomarlas como guía para su quehacer educativo seleccionan sólo algunas de ellas. Los factores que organizan esta selección son los contextos interactivos próximos ya que éstos favorecen la exposición de los padres a conjuntos de experiencias más acordes con determinadas teorías frente a otras.

Las teorías estudiadas son la *constructivista*, *ambientalista*, *innatista* y *nurturista*. La teoría *constructivista* sostiene que el desarrollo del niño depende de su voluntad y esfuerzo, ya que es el responsable de sus propias acciones, es decir, el niño es el constructor de su propio desarrollo en contacto con la realidad. El tipo de práctica educativa que se deriva de esta teoría es el fomento del autocontrol. La teoría *ambientalista* se refiere a que el ambiente determina el desarrollo, además de hacer énfasis en la importancia de la experiencia y en las posibilidades ilimitadas de aprendizaje, por lo que, la disciplina de los padres adquiere gran importancia ya que asume que el niño es un ser pasivo que hay que modelar mediante las prácticas educativas. En la teoría *innatista* se define que el desarrollo y las características psicológicas están determinados por la herencia. La disciplina reduce su importancia ya que los rasgos psicológicos difícilmente se pueden cambiar y por último la teoría *nurturista* que sustenta la importancia de la buena salud, la buena alimentación y las buenas prácticas de crianza, por lo que el crecimiento físico es la fuerza que dirige el desarrollo y son un factor decisivo en el éxito escolar.

Dentro de sus conclusiones la autora maneja que para abordar el campo de las concepciones sobre la educación y el desarrollo es importante introducirse en el estudio de los padres para analizar el conjunto de ideas que soportan su comprensión de las situaciones educativas para comprender la selección de las prácticas de crianza que utilizan, por lo que este acercamiento no sería reflexivo si se planteara el análisis atendiendo a conjuntos de información estáticos, sin tomar en cuenta los distintos valores, atribuciones, sentimientos, etc., que comparten los padres, y que en definitiva, intervienen en el procesamiento de la información. Por esta razón, es necesario atender a un análisis comparativo entre conocimiento y creencia, sin negar la relación existente entre ambos conceptos.

En este sentido, Triana y Rodrigo (1985) denominan "conocimiento" al conjunto de ideas que reciben los sujetos del amplio bagaje informativo que ofrece la cultura a la que pertenecen. Así, las teorías, entendidas como conocimiento, presentan límites difusos ya que pueden ser activadas simultáneamente sin detrimento de ninguna de ellas, ya que no llevan implícito un carácter de verdad que haga polarizarse a los sujetos. Por el contrario el término "creencia" implica un conocimiento asumido y cargado de factores emocionales, que predispone a los sujetos a interpretar la realidad de forma altamente subjetiva y discretizada, tomándola como guía para realizar evaluaciones, hasta el punto de negar evidencias tangibles que no la corroboren. De este modo, la cultura es el sustento para el desarrollo del conocimiento humano, y de todo este conocimiento, los padres utilizan determinadas teorías educativas para guiar su acción.

La responsabilidad de esta selección, comentan los autores, recae en los contextos sociales próximos en los que se desenvuelven los sujetos. Estos

contextos facilitan que los padres se hayan visto expuestos a un mayor cúmulo de experiencias relativas a algunas teorías frente a otras. Por ejemplo, a través de las vivencias como hijos se obtiene información sobre las teorías asumidos por los propios padres; el tipo de enseñanza que se recibe en la escuela suele ser similar a la de los padres puesto que éstos eligen las escuelas acordes a sus criterios educativos y en muchas ocasiones, los compañeros de juego pertenecen a familias con pautas de crianza similares a la de los padres. Esta información sobre determinadas teorías suele estar acompañado de un conjunto de valores y atribuciones compartidos por estos grupos sociales, lo que hace que se conviertan en verdaderos filtros interpretativos de la realidad educativa, llegando a adquirir un valor de creencia.

Otro de los contextos que, según los resultados del estudio de Triana (1991), contribuyen a la formación de las creencias es la unidad familiar, ya que se obtuvo una correlación altamente significativa en cuanto al gran acuerdo entre las parejas respecto a las ideas que tienen sobre la educación y el desarrollo de sus hijos. Esta relación se establece fundamentalmente entre las puntuaciones dadas por los padres varones a las teorías innatista, ambientalista y constructivista con las de las ambientalista e innatista de las madres.

Otro resultado interesante de este estudio es el del tipo de creencias que asumen los padres. No se encontraron padres "puros", sino que, por el contrario, éstos suelen compartir más de una teoría. Por ejemplo, se obtuvieron tres tipos de padres: a) Aquellos que asumen ideas ambientalistas-constructivistas; b) los que comparten ideas innatistas-constructivistas, y c) aquellos que asumen ideas innatistas-nurturistas. De este modo las creencias de los padres se distribuyen atendiendo a dos dimensiones de clasificación, la primera definida por las teorías innatista y ambientalista que toman posiciones altamente polarizadas, y la

segunda, definida por las teorías nurturista y constructivista, también con valores contrapuestos.

Explica la autora que la primera dimensión puede interpretarse como el grado de influencia percibida por los padres respecto a sus hijos. Así, una teoría innatista implica una concepción pasiva del rol que tienen los progenitores y el ambiente en general en el desarrollo de los niños, dejando el papel preponderante a la herencia. Por el contrario, una teoría ambientalista comparte ideas de cambio motivado por factores ambientales, lo que enfatiza el papel de los padres en el desarrollo de sus hijos. Por su parte, la segunda dimensión hace referencia a cómo reciben los padres al propio niño, variando desde una concepción muy simplista y poco articulada del desarrollo contemplada en la teoría nurturista, hasta una concepción más compleja propia de la teoría constructivista.

Definitivamente, los padres son capaces de representarse mentalmente las diferentes teorías, y lo que es más importante, suelen estar de acuerdo con mezclas que en todos los casos muestran una gran coherencia conceptual ya que se establecen entre las teorías más afines y nunca entre las contradictorias. Por ejemplo, los padres ambientalistas muestran gran desacuerdo con las ideas innatistas. Asimismo, cuando un padre asume una teoría nurturista, que se fundamenta en una concepción poco evolutiva del niño ya que la buena alimentación y el ejercicio son factores beneficiosos a cualquier edad, no suele, a su vez, ser partidario de la teoría constructivista cuyos presupuestos defienden el trato diferencial a medida que el niño crece (Triana, 1991).

Por otro lado, dentro de sus conclusiones la autora comenta como destacable el hecho de que los padres que consideran la dotación genética como máximo responsable de la evolución de los niños, y que resaltan la importancia de la

salud, el deporte y la alimentación para conseguir un buen desarrollo, son aquellos que presentan bajos niveles profesionales y de estudios. Asimismo, estas concepciones son prioritariamente compartidas por los padres que residen en las zonas rurales frente a los urbanos.

Por el contrario, los padres de niveles profesionales medios y altos, así como los que residen en zonas urbanas, valoran en mayor grado la importancia que tiene el medio sobre el desarrollo de los niños, sintiéndose más protagonistas y responsables de su educación, aunque en algunos casos no niegan terminantemente las limitaciones que pueda imponer la herencia. A su vez, estas ideas están matizadas por la consideración de que el niño, por sus propios medios, puede también contribuir a su desarrollo. De este modo, les ven como seres competentes y capaces que pueden actuar modificando los efectos ambientales.

Como conclusión final Triana (1991) dice que en definitiva el sistema de creencias de los padres sobre la educación y el desarrollo de los hijos, no es un mero reflejo del amplio conjunto de "mensajes culturales". Tampoco es el producto de la construcción personal e idiosincrásica realizada por los sujetos a partir de sus experiencias directas. Ambos factores, cultura y cognición, son interdependientes, ya que los padres elaboran sus teorías a partir de las ideas que aporta la cultura, y que llega a ellos a través de los intercambios normativizados que se realizan en los contextos sociales próximos. Definitivamente, la regularidad que ofrece la cultura queda mediatizada por la construcción individual que es la responsable de las mezclas coherentes de teorías que se observan en los padres de los distintos grupos sociales.

## **MÉTODO.**

### **Planteamiento del problema.**

La integración educativa puede reducir o eliminar los obstáculos que la discapacidad representa para la educación, la movilidad y la seguridad; y por otro lado, asegurar la integración a la sociedad, ya que en ocasiones los niños con NEE o discapacidad han sido tan rechazados y marginados, aún por su familia, que en general suele adjudicarles una dificultad de comunicación con el mundo externo.

Las tareas en este campo son todavía múltiples: hay que saber si los maestros ya están preparados y sensibilizados en cuanto a su papel en relación con estos niños, si hay suficiente personal especializado que cubra las demandas de atención de todas las escuelas regulares y sobre todo conocer los logros obtenidos con experiencia de trabajo.

Con relación a lo anterior, es importante mencionar que a lo largo de la documentación para la elaboración del marco teórico de este trabajo, se encontró que se han estudiado las actitudes de los maestros hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales, las de los iguales de niños integrados y las de especialistas involucrados en la integración, sin embargo no se encontraron estudios que hablen de los padres de niños con necesidades educativas especiales que están involucrados en una situación de integración educativa, situación que es de suma importancia ya que ellos, pueden favorecer en gran medida el avance y su desarrollo social.

## **Objetivo.**

Identificar las actitudes de los padres hacia la integración educativa de cuatro diferentes grupos; padres de niños con Necesidades Educativas Especiales sin discapacidad integrados a la educación regular, padres de niños con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales no integrados, padres de niños regulares y padres de niños con discapacidad integrados a la educación regular hacia la integración educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales y la relación de su actitud con la inclinación hacia una teoría implícita del desarrollo y la educación, como la ambientalista, constructivista, nurturista o innatista.

## **Tipo de estudio.**

Este estudio es descriptivo, donde se analizarán los resultados de manera cuantitativa (Hernández, Fernández, y Baptista, 1998).

## **Hipótesis:**

El presente estudio intentará probar, en una muestra de padres del Distrito Federal, las siguientes hipótesis:

1. El grupo al que los padres pertenecen influye en su inclinación por una teoría del desarrollo.

2. El sexo de los padres influye en su inclinación por una teoría del desarrollo.
3. La edad de los padres influye en su inclinación por una teoría del desarrollo.
4. El grupo al que los padres pertenecen influye en su actitud hacia la integración educativa.
5. El sexo de los padres influye en sus actitudes hacia la integración educativa.
6. La edad de los padres influye en sus actitudes hacia la integración educativa.
7. Existe una relación entre la inclinación por alguna teoría del aprendizaje y las actitudes hacia la integración educativa.

### **Instrumentos.**

Para lograr el objetivo del este estudio se emplearán dos instrumentos previamente validados:

El Cuestionario A corresponde a una investigación realizada por Triana (1991) que mide la inclinación de los padres hacia alguna teoría del desarrollo y la educación, (Ver anexo 1) titulado *Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales*. Este instrumento está dividido en dos secciones:

- a) Datos generales: Edad, sexo, grado escolar del niño, escuela, integración o no, si presenta necesidades educativas especiales o no.
- b) Veinticinco preguntas cerradas que indagan la inclinación por alguna teoría implícita del desarrollo y educación.

Para construir esta escala, Triana y Rodrigo (1985), realizaron un estudio para rastrear el origen de una serie de concepciones de los padres sobre el desarrollo y la educación tomando como guía algunas teorías científicas sobre la infancia. En este estudio los autores refieren que los padres reconocen las diferentes teorías que han ido surgiendo a lo largo de la historia, y que a la hora de tomarlas como guía para su quehacer educativo seleccionan sólo algunas de ellas. Los factores que organizan esta selección son los contextos interactivos próximos ya que éstos favorecen la exposición de los padres a conjuntos de experiencias más acordes con determinadas teorías frente a otras.

Las teorías que estudiaron, son:

- La teoría *constructivista* se enfoca a que el desarrollo del niño depende de su voluntad y esfuerzo, ya que es el responsable de sus propias acciones. El tipo de práctica educativa que se deriva de esta teoría es el fomento del autocontrol.
- La teoría *ambientalista* se refiere a que el ambiente determina el desarrollo. Así, la disciplina de los padres adquiere gran importancia ya que asume que el niño es un ser pasivo que hay que modelar mediante las prácticas educativas.
- En la teoría *innatista* se define que el desarrollo viene determinado por la herencia. La disciplina reduce su importancia ya que los rasgos psicológicos difícilmente se pueden cambiar.
- la teoría *nurturista* se refiere a que el crecimiento físico es la fuerza que dirige el desarrollo. El interés de los padres se centra en la salud y la buena alimentación como factores cruciales para la salud y el éxito escolar.

Así para medir cada teoría, el instrumento presenta cuatro subescalas:

Teoría Ambientalista: preguntas 1, 5, 9, 13, 16 y 20.

Teoría Constructivista: preguntas 2, 6, 10, 17 y 21.

Teoría Innatista: preguntas 3, 7, 11, 14, 18, 22 y 24.

Teoría Nurturista: 4, 8, 12, 15, 19, 23, y 25.

De tal manera que a mayor puntaje en cada subescala, mayor inclinación hacia la teoría respectiva.

El Cuestionario B es una escala de actitudes hacia la integración educativa elaborada por Guarella, *et.al* (2000) (Ver anexos), la cual está diseñada para responderse en un formato tipo Likert de cuatro intervalos (Totalmente de Acuerdo, De Acuerdo, En Desacuerdo y Totalmente en Desacuerdo)

Las diseñadoras de este instrumento eliminaron la opción Indiferente con la finalidad de obligar a los sujetos de estudio a definir su postura al responder el mismo. Para este estudio, al instrumento, se le realizaron algunas adecuaciones en sus enunciados para poder aplicarlo a padres y no a docentes, por lo que se consideró conveniente eliminar una pregunta (Pregunta 2 del Instrumento original), que estaba dirigida exclusivamente a profesores, quedando finalmente 34 afirmaciones de las cuales 21, son favorables y 13 desfavorables, todas se encuentran intercaladas aleatoriamente.

Un ejemplo de reactivos favorable es (Ver anexo 2):

*Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los niños con NEE*

Un ejemplo de reactivos desfavorable es:

### *Las personas con NEE viven mejor en internados*

Al sumar los puntajes, se determina que puntajes elevados indican una actitud favorable hacia la integración educativa, puntajes bajos indican una actitud desfavorable hacia la integración educativa.

Este instrumento fue diseñado conforme la teoría clásica de actitudes, donde como Ortega (1986) menciona, las actitudes en general están conformadas por tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. El componente cognitivo es aquel en el que se admite que la actitud conlleva una idea, opinión, información o creencia sobre la probabilidad de un objeto determinado o situación posea unos determinados atributos es decir, que es la información que el sujeto tiene acerca de un objeto o situación. El componente afectivo de la actitud está conformado por la aceptación o rechazo o la predisposición a responder favorable o negativamente a un objeto o situación específica. Dentro del componente conductual cae el supuesto de que la actitud se concibe fundamentalmente como una predisposición a responder de determinada manera a un objeto específico o situación.

#### **Sujetos de estudio.**

Se seleccionaron 80 padres de familia (hombres y mujeres), de los cuales dos entregaron en blanco el cuestionario, de forma intencional por cuotas, en cuatro subgrupos, que cumplieron las siguientes características:

- Veinte padres de niños no integrados a la educación regular y que tienen alguna discapacidad o necesidad educativa especial.

- Veinte padres de niños integrados a la educación regular y que tienen necesidades educativas especiales.
- Veinte padres de niños regulares sin ninguna discapacidad o necesidad educativa especial.
- Veinte padres de niños integrados a la educación regular y que tienen alguna discapacidad.

## **Variables**

### *De carácter atributivo (independientes)*

- Sexo
- Edad
- Grupo (padres de niños con discapacidad o necesidades educativas especiales no integrados a la educación regular, padres de niños con necesidades educativas especiales integrados a la educación regular, padres de niños regulares, padres de niños con discapacidad integrados a la educación regular).

### *Variables dependientes*

- Teoría del desarrollo y educación hacia la cuál se inclinan los padres.
- Actitudes de los padres hacia la integración educativa.

## **Procedimiento.**

La aplicación de los instrumentos se realizará en dos instituciones y tres escuelas primarias, todas dentro de la ciudad del México. Las instituciones CHIPI y CAPI son centros privados de apoyo a padres con niños con necesidades educativas especiales y las escuelas primarias DR. NABOR CARRILLO FLORES, SUSANA ORTIZ SILVA, REPUBLICA DE NIGERIA Y ESTADO DE ISRAEL son públicas.

Para conformar la muestra de estudio se solicitarán diversos permisos en las escuelas e instituciones donde se aplicarán los instrumentos. En algunas de ellas trabajamos realizando investigaciones e intervenciones durante el curso de nuestra licenciatura. Los instrumentos se aplicarán de manera autoadministrada (Hernández, Fernández, y Baptista, 1998).

## **Tratamiento de los datos.**

Una vez aplicados los instrumentos a cada padres de concentrará la información codiciada en una base de datos y se analizará los resultados mediante las siguientes pruebas estadísticas con el apoyo del software SPSS versión 9.0, para Windows:

- t de Student para análisis de varianza en dos grupos independientes.
- Anova para análisis de varianza para tres o más grupos.
- Correlación de Pearson para asociar o relacionar variables cuantitativas.

## RESULTADOS.

### Descripción de la muestra.

La muestra final estuvo conformada por 78 sujetos: 55 mujeres, 22 hombres y un sujeto que no respondió su sexo. Cabe aclarar que la muestra original constaba de 80 sujetos, pero dos de ellos no completaron los instrumentos, por lo que el análisis se realiza con 78 sujetos con cuestionarios completos. Dichos sujetos se agruparon de acuerdo a las características de sus hijos. Como se puede observar la muestra está conformada por un número mayor de mujeres que de hombres, y los cuatro grupos son casi del mismo tamaño. (Ver Tabla 1)

Tabla 1.

Padres de niños con:	Femenino		Masculino		Porcentaje total
	N	%	N	%	
Discapacidad o NEE no integrados	15	27.3	5	22.7	26
Integrados con NEE	11	20	8	36.4	24.7
Regulares sin NEE ni discapacidad	13	23.6	6	27.3	24.7
Integrados con discapacidad sin NEE	16	29.1	3	13.6	24.7
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Por su parte, la edad de todos los sujetos estuvo comprendida en un rango de los 17 a los 72 años. Se realizó una distribución en tres rangos de edad, que va de los 17 a los 29 años, de los 30 a los 44 años y de los 45 a los 72 años y al igual que el sexo, los sujetos se agruparon en los rangos de edad de acuerdo a las

características de sus hijos. Como se puede observar el rango de edad que domina la muestra es de 30 a 44 años (Ver Tabla 2). Existen dos personas que no refirieron su edad, por lo que la muestra en este caso quedó conformada por 76 sujetos.

Tabla 2.

Padres de niños con:	Rango de edad						Total
	17 -29		30 - 44		45 - 72		
	N	%	N	%	N	%	
Discapacidad o NEE no integrados	7	33.3	4	10	8	53.3	19
Integrados con NEE	3	14.3	15	37.5	1	6.7	19
Regulares sin NEE ni discapacidad	3	14.3	13	32.5	3	20	19
Integrados con discapacidad sin NEE	8	38.1	8	20	3	20	19
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>76</b>

Por otra parte, se hizo una revisión de la tendencia de respuesta hacia las preguntas de ambos cuestionarios de todos los sujetos de la muestra y destacan las siguientes preguntas ya que tienen el porcentaje más alto de respuesta.

La tendencia del Cuestionario A que busca conocer la inclinación de los sujetos hacia una Teoría de Desarrollo y Educación es la siguiente:

### *Teoría Ambientalista.*

- 97.4% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Como al nacer el niño no puede hacer nada por sí mismo es necesario que los padres le enseñen el camino correcto”*
- 94,9% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“En mi opinión, el niño es como una semilla, y la obligación de los padres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto”.*
- 94.9% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“En mi opinión, cada niño tiene una manera de ser según la educación que haya recibido.”*
- 93.6% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Es necesario un poco de disciplina para que el niño aprenda a labrarse su porvenir”*
- 91% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Es necesario que evitemos que el niño esté en situaciones que pueden ser perjudiciales para su posterior desarrollo”*
- 87.2% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Debido a que no le corregimos a nuestros hijos sus primeros errores, después aparecen muchos más”.*

Como se puede observar en el conjunto de estas respuestas, una gran mayoría de padres se asumen como los responsables directos de la formación y desarrollo que tienen sus hijos.

### *Teoría Constructivista.*

- 76.9% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Estoy convencido de que el niño que sabe controlar sus emociones (el genio, el llanto), es capaz de buscar soluciones a los problemas que se le presenten”*.
- 69.2 % de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“En mi opinión, el niño es como el sembrador, recoge el producto de lo que él mismo ha sembrado”*.
- 66.7% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Creo que cada niño construye su propio futuro”*.
- 60.3% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“A mi juicio, todo lo que el niño consigue y es, sale de su propio esfuerzo”*.
- En la afirmación *“Yo creo que el niño desarrolla por sí mismo su propia personalidad y por eso es el responsable de sus acciones”* no hubo consenso ya que el 50% de los padres que contestaron no estuvo de acuerdo, y el otro 50% de los padres que contestaron estuvo de acuerdo.

En el conjunto de respuestas a la Teoría Constructivista, se nota que el porcentaje de respuesta es menor en comparación a los porcentajes arrojados en la Teoría Ambientalista. Sin embargo, si existe la predisposición de la muestra a pensar que los niños son responsables de sus aprendizajes y desarrollo.

### Teoría Innatista.

- 79.5% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Debido a la herencia, desde que nace un bebé podemos observar muchas características propias de sus padres”*
- 75.6% de los padres no estuvo de acuerdo con la afirmación *“Es inútil que le demos instrucción al niño, porque cuando nace su desarrollo está programado”*
- 74.4% de los padres no estuvo de acuerdo con la afirmación *“Debido a que los niños heredan nuestros fallos, debemos disculparles y no castigarles”*
- 64.1% de los padres no estuvo de acuerdo con la afirmación *“Debido a que el niño nace con una forma de ser heredada de sus padres, es muy difícil que le podamos cambiar”*
- 57.7% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Yo creo que la herencia determina el desarrollo posterior del niño”*
- En la afirmación *“Al niño le debemos dejar que actúe con libertad porque es muy difícil que modifiquemos lo que viene determinado por la herencia”* no hubo consenso ya que el 55.1% de los padres que contestaron no estuvieron de acuerdo, y el otro 44.9% de los padres que contestaron estuvieron de acuerdo.
- En la afirmación *“Creo que la forma de ser y de comportarse del niño la ha heredado de sus padres”* no hubo consenso ya que el 44.9% de los padres que contestaron no estuvieron de acuerdo, y el otro 55.1% de los padres que contestaron estuvieron de acuerdo.

En el caso de esta Teoría, al igual que en la Teoría Constructivista, se observa un porcentaje de respuesta menor al de la Teoría Ambientalista, aunque mayor al de la Teoría Constructivista, lo que quiere decir que los sujetos de la muestra si

tienden a pensar que las características de sus hijos en cuanto a desarrollo y aprendizaje están ligados a la herencia.

### *Teoría Nurturista.*

- 82.1% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Pienso que la salud y la buena alimentación permiten que el niño se desarrolle sin ningún problema”*
- 79.5% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“”Creo que es difícil enseñar a un niño si lo tienes mal alimentado”*
- 66.7% de los padres no estuvo de acuerdo con la afirmación *”Estoy convencido de que un niño enfermizo fracasa en cualquier tarea”*
- 64.1% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“El niño tiene que tener salud para que los podamos educar correctamente.”*
- 60.3% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Creo que cuando el niño no rinde en la escuela es porque no come lo suficiente”*
- 56.4% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Debido a que la alimentación y la salud son los factores más importantes en el éxito de los niños, nuestra educación debe ir encaminada en que coman mucho y no tengan enfermedades”*
- 51.3% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación *“Pienso que los niños con buena alimentación no tendrán ningún problema a nivel de educación”*.

Respecto a la tendencia de respuesta sobre esta teoría, se puede distinguir que aunque tampoco alcanzan los porcentajes logrados en la Teoría Ambientalista,

los sujetos de la muestra de manera moderada piensan que la alimentación y la buena salud son factores que influyen en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos.

### *Actitudes hacia la Integración Educativa.*

En cuanto a la tendencia de respuesta al cuestionario de actitudes hacia la integración educativa (Cuestionario B), los resultados que más destacan son:

- 97.4% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación “Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción”.
- 96.2% de los padres que contestaron estuvieron de acuerdo con la afirmación “Las personas con NEE tienen derecho a nacer”.
- 96.2% estuvo de acuerdo con la afirmación “La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE”
- 94.9% estuvo de acuerdo con la afirmación “El aprendizaje de los niños con NEE se favorece con la intervención de especialistas”
- 94.9% estuvo de acuerdo con la afirmación “Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás”
- 94.2% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación “Los niños con NEE son inteligentes”.
- 89.7% estuvo de acuerdo con la afirmación “Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas”
- 88.5% estuvo de acuerdo con la afirmación “Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas”
- 87.2% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación “Una persona con NEE tiene facultades para estudiar”.

- 87.2% estuvo de acuerdo con la afirmación “Las personas con NEE son seres sociales educables”.
- 84.6% estuvo de acuerdo con la afirmación “Los niños con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela”.
- 82.1% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación “Los niños con NEE tienen potencial para razonar”.
- 80.8% de los padres estuvo de acuerdo con la afirmación “Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los niños con NEE”.
- 80.8% de los padres no estuvo de acuerdo con la afirmación “Las personas con NEE viven mejor en internados”.
- 80.8% estuvo de acuerdo con la afirmación “El aprendizaje de un niño con NEE depende de un buen desarrollo integral”
- 79.5% estuvo de acuerdo con la afirmación “Los niños con NEE tienen capacidad para memorizar”
- 69.2% estuvo en desacuerdo con la afirmación “Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE”
- 67.9% estuvo en desacuerdo con la afirmación “Los niños con NEE son poco inteligentes”

Es de notar que los porcentajes más altos de respuesta a este cuestionario, muestran tres factores importantes sobre las actitudes de los sujetos: consideran que los niños con NEE son inteligentes, tienen derechos y la integración educativa es una “norma social” ya que muestran un acuerdo explícito a que se dé la misma.

*Puntajes obtenidos del Cuestionario A, Teorías del Desarrollo y Educación.*

Para obtener la inclinación hacia cada escala de las teorías se dividió de acuerdo al puntaje promedio, teniendo dos tipos, arriba de la media indica que se inclinan a esa teoría, y por debajo de la media que no se inclinan a esa teoría. Las medias de cada teoría son:

**Tabla 3.**

Teoría	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Estándar
Ambientalista	6	24	20.95	2.433
Constructivista	5	20	14.53	3.116
Innatista	7	28	16.96	4.126
Nurturista	7	28	19.68	3.634

A continuación se muestra, de acuerdo al grupo de padres, la inclinación hacia alguna teoría:

- Teoría Ambientalista.

Se puede observar que los padres de niños integrados con NEE y de niños regulares sin NEE ni discapacidad no se inclinan por la teoría ambientalista, además de que no hay acuerdo en los padres de niños con discapacidad o NEE no integrados, y que los padres de niños integrados con discapacidad si tienen una leve inclinación hacia esta teoría.

**Tabla 4.**

Grupo	Se inclinan	
	Si %	No %
Discapacidad o NEE no integrados	50	50
Integrados con NEE	30	70
Regulares sin NEE ni discapacidad	26.3	73.7
Integrados con discapacidad	57.9	42.1

- Teoría Constructivista:

En este caso los padres de niños integrados con NEE y los de niños integrados con discapacidad se inclinan hacia esta teoría implícita, sin embargo los padres de niños con discapacidad o NEE no integrados muestran una ligera desaprobación hacia la misma, de la misma forma que los padres de niños regulares sin NEE o discapacidad.

**Tabla 5.**

Grupo	Se inclinan	
	Si %	No %
Discapacidad o NEE no integrados	45	55
Integrados con NEE	75	25
Regulares sin NEE ni discapacidad	42.1	57.9
Integrados con discapacidad	57.9	42.1

- Teoría Innatista:

En el caso de esta teoría, se puede decir que casi todos los sujetos de la muestra, no mostraron un consenso acerca de esta teoría, sin embargo los padres de niños con discapacidad o NEE no integrados muestran que no se inclinan hacia esta teoría.

**Tabla 6.**

Grupo Padres de niños con:	Se inclinan	
	Si %	No %
Discapacidad o NEE no integrados	40	60
Integrados con NEE	50	50
Regulares sin NEE ni discapacidad	52.6	47.4
Integrados con discapacidad	31.6	68.4

- Teoría Nurturista:

Como se puede observar, los padres de niños integrados con NEE se inclinan hacia esta teoría y en el caso de los padres de niños integrados con discapacidad no se inclinan hacia esta teoría, en los otros dos casos no hay consenso en sus respuestas.

**Tabla 7.**

Grupo Padres de niños con:	Se inclinan	
	Si %	No %
Discapacidad o NEE no integrados	50	50
Integrados con NEE	70	30
Regulares sin NEE ni discapacidad	47.4	52.6
Integrados con discapacidad	26.3	73.7

### **Comparaciones entre grupos.**

Una vez descritos, los resultados de cada instrumento aplicado a las 4 muestras de padres, se procederá a realizar comparaciones entre grupos y correlaciones entre variables.

Al probar el tipo de teoría dependiendo del grupo de padres, por medio de un análisis de varianza de una vía, se encontró que solamente en la teoría ambientalista hubo diferencias estadísticamente significativas, ( $F= 3.248$   $_{gl= 3/74}$   $p= 0.027$ , las cuáles se debieron al grupo de padres de niños regulares sin NEE o discapacidad ( $x=22$ ) contra el grupo de padres de niños con discapacidad sin NEE no integrados ( $x= 19.79$ ), de acuerdo a la prueba Post Hoc Scheffe. (Ver tabla 8)

Tabla 8.

Teoría	Grupo Padres de niños con:	N	Media	Desviación estándar	F	p
<b>Ambientalista</b>	Discapacidad o NEE no integrados	20	20.6	2.39	3.248	0.027
	Integrados con NEE	20	21.4	2.09		
	Regulares sin NEE ni discapacidad	19	22	2.03		
	Integrados con discapacidad sin NEE	19	19.79	2.76		
	Total	78	20.95	2.43		
<b>Constructivista</b>	Discapacidad o NEE no integrados	20	14.8	3.61	1.708	NS
	Integrados con NEE	20	13.4	2.21		
	Regulares sin NEE ni discapacidad	19	15.5	3.61		
	Integrados con discapacidad sin NEE	19	14.3	2.63		
	Total	78	14.53	3.12		
<b>Innatista</b>	Discapacidad o NEE no integrados	20	16.65	4.38	1.824	NS
	Integrados con NEE	20	15.40	3.57		
	Regulares sin NEE ni discapacidad	19	17.68	4.52		
	Integrados con discapacidad sin NEE	19	18.21	3.69		
	Total	78	16.96	4.13		
<b>Nurturista</b>	Discapacidad o NEE no integrados	20	19.90	3.32	1.742	NS
	Integrados con NEE	20	18.30	3.29		
	Regulares sin NEE ni discapacidad	19	19.68	3.90		
	Integrados con discapacidad sin NEE	19	20.89	3.80		
	Total	78	19.68	3.63		

NS = No Significativo

Al probar el tipo de teoría por sexo de los padres, por medio de una t de student, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las teorías (Ver tabla 9)

**Tabla 9.**

Teoría	Sexo	Media	Desviación estándar	t	p
Ambientalista	Femenino	20.76	2.47	-.831	NS
	Masculino	21.27	2.31		
Constructivista	Femenino	14.35	2.93	-.826	NS
	Masculino	15.00	3.64		
Innatista	Femenino	17.18	3.90	.440	NS
	Masculino	16.73	4.57		
Nurturista	Femenino	19.53	3.55	-.414	NS

NS = No Significativo

Por otra parte, al probar el tipo de teoría por edad de los padres, por medio de un análisis de varianza de una vía, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las teorías. (Ver tabla 10)

**Tabla 10.**

Teoría	Edad (Rangos)	N	Media	Desviación estándar	F	p
Ambientalista	17-29	21	20.52	2.09	.321	NS
	30-44	40	21.05	2.55		
	45-72	15	20.87	2.56		
Constructivista	17-29	21	14.52	3.39	.145	NS
	30-44	40	14.30	3.05		
	45-72	15	14.80	2.96		
Innatista	17-29	21	16.52	3.33	.509	NS
	30-44	40	17.58	4.07		
	45-72	15	16.87	4.84		
Nurturista	17-29	21	19.71	2.37	.108	NS
	30-44	40	19.40	3.92		
	45-72	15	19.87	4.41		

NS = No Significativo

## Actitudes hacia la integración educativa.

### *Actitudes hacia la integración educativa por grupo de padres.*

Al probar, por medio de un análisis de varianza de una vía, actitudes hacia la integración educativa según el grupo de padres, se encontró que solamente hubo diferencias estadísticamente significativas, ( $F= 3.664_{gl = 3/74}$   $p=0.016$ , debidas al grupo de padres de niños regulares sin NEE o discapacidad ( $x=91.63$ ) contra el grupo de padres con discapacidad ( $x=101.05$ ), de acuerdo a la prueba Post Hoc Scheffe. (ver tabla 11)

**Tabla 11.**

Grupo de padres	N	Media	Desviación estándar	F	p
Padres de niños con discapacidad o NEE no integrados	20	98,25	9,65	3.664	.0161
Padres de niños integrados con NEE	20	94,30	5,91		
Padres de niños regulares sin NEE ni discapacidad	19	91,63	11,56		
Padres de niños integrados con discapacidad sin NEE	19	101,05	10,24		
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>96,31</b>	<b>10,02</b>		

Al comparar las actitudes hacia la integración educativa y el sexo de los padres, por medio de una t de Student, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ellos. (Ver tabla 12)

**Tabla 12.**

Sexo	Media	Desviación estándar	T	p
Femenino	97.93	10.06	2.265	NS
Masculino	92.32	9.17		

NS = No Significativo

Por otra parte, al probar las actitudes hacia la integración educativa por edad de los padres, por medio de un análisis de varianza de una vía, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ningún rango de edad. (Ver tabla 13).

**Tabla 13.**

Edad (Rangos)	N	Media	Desviación estándar	F	p
17-29	21	96.14	6.61	.748	.477
30-44	40	95.55	11.21		
45-72	15	99.27	11.04		

## Correlaciones entre el tipo de teoría y las actitudes hacia la integración educativa

A continuación se muestra la relación entre todos los sujetos que contestaron el cuestionario y su inclinación hacia alguna de las teorías del desarrollo y educación y sus actitudes hacia la integración educativa, independientemente del grupo al que pertenecen.

En la siguiente tabla (Tabla 14) se puede observar que entre más inclinación tienen los padres de toda la muestra hacia la teoría nurturista, tienen mejor actitud hacia la integración educativa.

Tabla 14.

	Teoría Constructivista	Teoría Innatista	Teoría Nurturista	Actitudes hacia la Integración
Teoría Ambientalista	.187	.026	.395	.239
Teoría Constructivista		.496	.462	.249
Teoría Innatista			.460	.288
Teoría Nurturista				.471

Datos en negritas indican correlación significativa al 0.05

Ahora se muestra la relación que existe entre cada grupo de padres, su inclinación hacia alguna teoría del desarrollo y educación y sus actitudes hacia la integración educativa:

En el grupo de padres que se muestra en la siguiente tabla se nota que entre mayor inclinación tienen los sujetos hacia las teorías innatista y nurturista mejor es su actitud hacia la integración educativa. (Ver Tabla 15)

Tabla 15.

Padres de niños con discapacidad o NEE no integrados:

	Teoría Constructivista	Teoría Innatista	Teoría Nurturista	Actitudes hacia la Integración
Teoría Ambientalista	.350	-.014	<b>.716</b>	.392
Teoría Constructivista		.358	<b>.626</b>	.411
Teoría Innatista			.402	<b>.533</b>
Teoría Nurturista				<b>.577</b>

Datos en negritas indican correlación significativa al 0.05

En este caso, los padres que tienden hacia las teorías ambientalista y constructivista tienen una mejor actitud hacia la integración educativa. (Ver tabla 16)

Tabla 16.

Padres de niños integrados con NEE:

	Teoría Constructivista	Teoría Innatista	Teoría Nurturista	Actitudes hacia la Integración
Teoría Ambientalista	.009	-.185	.426	<b>.557</b>
Teoría Constructivista		.238	.344	<b>.445</b>
Teoría Innatista			.137	.084
Teoría Nurturista				<b>.636</b>

Datos en negritas indican correlación significativa al 0.05

En el caso de niños regulares que no tienen discapacidad ni NEE, si bien las teorías relacionan entre sí, no muestran ninguna relación con respecto a sus actitudes. (Ver Tabla 17)

Tabla 17.

Padres de niños regulares sin NEE ni discapacidad

	Teoría Constructivista	Teoría Innatista	Teoría Nurturista	Actitudes hacia la Integración
Teoría Ambientalista	.402	.412	<b>.506</b>	.339
Teoría Constructivista		<b>.641</b>	<b>.503</b>	.217
Teoría Innatista			<b>.558</b>	.060
Teoría Nurturista				.187

Datos en negritas indican correlación significativa al 0.05

En el caso de padres de niños integrados con discapacidad, se muestra que los padres que tienen una inclinación hacia las teorías ambientalista y nurturista tienen una mejor actitud hacia la integración educativa. (Ver Tabla 18)

Tabla 18.

Padres de niños integrados con discapacidad.

	Teoría Constructivista	Teoría Innatista	Teoría Nurturista	Actitudes hacia la Integración
Teoría Ambientalista	.111	.032	.390	<b>.456</b>
Teoría Constructivista		<b>.656</b>	.316	.218
Teoría Innatista			<b>.560</b>	.442
Teoría Nurturista				<b>.586</b>

Datos en negritas indican correlación significativa al 0.05

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El presente estudio se enmarca dentro de la integración educativa y parte de la necesidad de las actitudes favorables de los padres para el éxito de la misma. Esta actitud en general, sin embargo, ha de ser valorada en el marco de unas precisas consideraciones: existen factores que condicionan el carácter favorable o desfavorable de dichas actitudes y de su formación. En el caso de este estudio se tomaron en cuenta el tipo de padres, es decir, si sus hijos tienen o no NEE, si tienen alguna discapacidad, si se encuentran integrados o si son padres de niños regulares sin ninguna discapacidad o NEE, de la misma manera se tomó en cuenta que inclinación hacia alguna Teoría del Desarrollo tenían, ya fueran constructivista, ambientalista, innatista y/o nurturista. (Triana, 1991).

En este sentido, en un primer acercamiento al problema y con base a los resultados descritos anteriormente se puede confirmar lo siguiente:

*El grupo al que los padres pertenecen influye en su inclinación por una teoría del desarrollo se corrobora ya que los resultados indican que los padres de niños con discapacidad no integrados se inclinan por la teoría ambientalista, siendo esto una señal de que lo planteado por Triana y Rodrigo (1985) al confirmar que estos padres se sienten completamente responsables de sus hijos, ya que esta teoría se sustenta en que la disciplina de los padres adquiere gran importancia porque asumen que el niño es un ser pasivo que hay que modelar mediante las prácticas educativas. En este mismo sentido Sánchez (1997) menciona que la mayoría de las familias que tienen algún miembro con discapacidad, luchan por satisfacer las necesidades básicas del mismo, por lo que es indispensable conocer la forma en que la familia, en este caso los padres, promueven el ajuste o*

desajuste del sujeto con discapacidad, es decir, de qué manera manipulan el ambiente en el que se desenvolverán.

Por otra parte, *la actitud de los padres hacia la integración educativa* si presenta diferencias entre los padres de niños integrados con discapacidad y los padres de niños regulares sin NEE ni discapacidad. Este resultado pudiera deberse a lo planteado por Freixa (1993) que dice que durante la edad escolar los padres deben elegir el centro adecuado para su hijo, siendo muy preocupante para los padres de niños con discapacidad o NEE el tener que encontrar sitios de servicio adecuados en los que se procure una mejor adaptación social para su hijo, cosa que no es muy importante para los padres de niños regulares. Asimismo, Garrido (1990) dice que los niños al entrar a la escuela marcan una etapa importante en su desarrollo ya que, la deficiencia que los padres comparten en un entorno reducido, unas características muy especiales que significan un cierto privilegio y un entorno tranquilizador conformado por especialistas, pasará a evidenciarse en un medio mucho más amplio al que ellos no tienen un fácil acceso en el que los profesionales que van a encargarse de su hijo no tienen una formación específica siempre, además de que, piensan que integrar a un niño con alguna deficiencia en una escuela en la que todos los demás niños son “normales” no se podrá ocultar dicha deficiencia, más bien se favorecerá una evidencia social del mismo.

Por su lado, otra justificación de esta diferencia es la que plantea Arraíz (1986) al decir que diferenciando actitudes de padres de niños regulares de los de niños con NEE o discapacidad, para los primeros la integración no es buena ya que ellos prefieren que niños con NEE asistan a escuelas especiales, considerando que la

integración no es beneficiosa para sus hijos porque creen que el maestro tendrá menos tiempo que dedicarle a sus hijos.

Respecto a la hipótesis que *existe una relación entre la inclinación por alguna teoría del aprendizaje y las actitudes hacia la integración educativa* de inicio se puede decir que se confirma lo expuesto por Triana (1991) ya que dice que en su estudio no se encontraron padres “puros”, si no que , por el contrario, éstos suelen compartir más de una teoría y menciona que en su estudio destacan tres tipos de padres: a) Aquellos que asumen ideas ambientalistas - constructivistas; b) los que comparten ideas innatistas - constructivistas, y c) los que asumen ideas innatistas - nurturistas.

Como se puede observar en la correlación entre teorías de toda la muestra (Tabla 14) se confirma lo que la autora dice, ya que las relaciones más altas son entre las teorías innatista - constructivista y las teorías innatista - nurturista; sin embargo, en el caso de este estudio se contradice lo dicho por la autora respecto a que cuando un padre asume una teoría nurturista, que se fundamenta en una concepción poco evolutiva del niño, ya que la buena alimentación y el ejercicio son factores beneficiosos a cualquier edad, no suele a su vez, ser partidario de la teoría constructivista cuyos presupuestos defienden el trato diferencial a medida que el niño crece (Triana, 1991) ya que los resultados reflejan una fuerte relación positiva entre las teoría innatista y constructivista.

Por otro lado, *la relación que hay entre la inclinación hacia alguna teoría y las actitudes hacia la integración educativa en grupos específicos*, como en el caso de los *padres de niños con discapacidad o NEE no integrados, padres de niños integrados con NEE y padres de niños integrados con discapacidad* se puede observar que los padres que tienen una mejor actitud hacia la integración

educativa son los que tienen una mayor inclinación hacia la teoría nurturista, esto puede explicarse con la definición de Triana (1991) sobre la misma, ya que dice que la teoría nurturista se refiere a que el crecimiento físico es la fuerza que dirige el desarrollo, por lo que el interés de los padres se centra en la salud y la buena alimentación como factores cruciales para la salud y el éxito escolar. En este sentido, otra explicación se puede dar a este resultado es lo expuesto en las conclusiones de ese estudio ya que dice que los padres que resaltan la importancia de la salud, el deporte y la alimentación para conseguir un buen desarrollo, son aquellos que presentan bajos niveles profesionales y de estudios, situación que en el caso de la muestra de este estudio fue real.

De la misma manera, es importante mencionar que en los grupos de *padres de niños integrados con discapacidad* y *padres de niños integrados con NEE*, presentan, una relación positiva con la teoría ambientalista y la teoría constructivista respectivamente (Tablas 16 y 18). Esto se explica con lo expuesto por la misma autora al decir que los padres de niveles profesionales medios y altos, así como los que residen en zonas urbanas, valoran en mayor grado la importancia que tiene el medio sobre el desarrollo de los niños, sintiéndose más protagonistas y responsables de su educación, aunque en algunos casos no niegan las limitaciones que pueda imponer la herencia, a su vez, estas ideas están matizadas por la consideración de que el niño, por sus propios medios, puede también contribuir a su desarrollo. De este modo, ven a sus hijos como seres competentes y capaces que pueden actuar modificando los efectos ambientales.

Por otra parte, se puede notar que en el grupo de *padres de niños regulares sin NEE o discapacidad* sus respuestas dan una relación positiva entre las teorías: ambientalista y nurturista, constructivista e innatista, constructivista y nurturista e, innatista y nurturista (Tabla 17). El único caso en el que se puede decir que

hay una relación entre la tendencia por una teoría y su actitud hacia la integración, es la de la teoría ambientalista, sin ser tan fuerte como en otros casos. La explicación posible a este resultado es lo que dice la autora de esta clasificación Triana (1991) al mencionar que los padres que se inclinan hacia esta teoría asumen que el ambiente determina el desarrollo; además, este resultado puede ser también el comienzo de un ligero cambio de actitud respecto a los niños integrados a la escuela regular por parte de los padres de niños regulares, ya que como dice, Fernández (1996) las investigaciones sobre actitudes negativas de la comunidad hacia estos sectores sociales, muestran la responsabilidad que tienen esos comportamientos en el origen y mantenimiento de la marginación de la gente con discapacidad y NEE y como dice Birch (citado en Fernández, 1996) haber eliminado el rechazo hacia el etiquetamiento de los niños con NEE o discapacidad.

En otro orden de ideas, las hipótesis *el sexo de los padres influye en su inclinación por una teoría del desarrollo, la edad de los padres influye en su inclinación por una teoría del desarrollo, el sexo de los padres influye en sus actitudes hacia la integración educativa, la edad de los padres influye en sus actitudes hacia la integración educativa*, no presentaron diferencias significativas y esto puede deberse a diferentes situaciones: En el caso de la influencia del sexo y edad de los padres y su inclinación por una teoría del desarrollo, existe congruencia con los resultados del estudio de Triana (1991) en donde estos factores no muestran tampoco resultados significativos, ya que se demuestra que existe un gran acuerdo entre las parejas respecto a las ideas que tienen sobre la educación y el desarrollo de sus hijos. En ese mismo sentido, Wegner y Vallacher, 1997; McGillicuddy- De Lisí, 1982 (citados en Triana, 1991) sostienen que el intercambio de experiencias e ideas que realizan los esposos acerca de sus hijos, produce la aproximación de sus concepciones.

En cuanto a los resultados no significativos acerca de la edad y sexo como factores que influyen las actitudes de los padres, no puede ser ignorado que este resultado es completamente contrario a lo planteado por varios autores, como Freixa (1993); Navarro (1994), Frey, Greenberg y Fewell (1989), que, en resumen mencionan que las madres tienen una actitud más optimista ya que son las encargadas de sus hijos con discapacidad, y que los padres generalmente guardan distancia de la educación y afectividad de los mismos, además que se asume como la figura central en cuanto a la implantación de normas y disciplina. (Marcín, 1993). En este sentido, cabe aclarar que en este estudio hubo una mayor participación de sujetos femeninos que masculinos, lo que puede influir en el resultado.

A manera de conclusiones y de acuerdo a los hallazgos de este estudio, se puede decir que a pesar de la poca documentación e investigación acerca de los padres que viven con sus hijos un proceso de integración educativa y de que se abarcan algunas escuelas e instituciones del Distrito Federal, los resultados pueden dar una idea de cómo viven los padres este proceso que en México ha tenido cierta trascendencia e importancia en los últimos 10 años, ya que como se mencionó en los análisis descriptivos de este estudio en el apartado de revisión de tendencia de respuestas, las actitudes de los padres muestran que existe un acuerdo explícito para aceptar la integración educativa, y empieza a verse como una “norma social”, esto es importante ya que indica que las campañas acerca de la no segregación, discriminación y aceptación de personas con NEE o discapacidad han surtido cierto efecto a la fecha. También puede estar ocurriendo que la afectividad de los padres influya en esa inclinación a aceptar la integración educativa, a diferencia de lo que puede ocurrir entre los profesores u otras personas involucradas en los diversos tipos de integración.

Por otra parte, es importante mencionar que notamos en el segmento de la población que estudiamos, que de manera general es de escasos recursos, sigue siendo de vital importancia el hecho de tener una nutrición óptima para tener un buen desarrollo y por lo tanto tener un mejor rendimiento escolar, independientemente de si se es padre de un niño con NEE o discapacidad o de un niño “normal”, además de que se observó que la mayoría se asume como los responsable directo de la formación y desarrollo de sus hijos, probablemente por el hecho de que los padres son los responsables de brindar una buena alimentación a sus hijos. De la misma manera, es destacable el hecho que los padres de niños integrados con discapacidad e integrados con NEE, haya una inclinación por las teorías ambientalista y constructivista, lo que quiere decir que estos padres creen que sus hijos tendrán un desarrollo que depende de ellos mismos, de su esfuerzo y de su propia voluntad, además de buscar el ambiente propicio para que sus hijos construyan su propio conocimiento y además, realmente se integren a la sociedad.

Asimismo, queremos destacar que a pesar de que hay un mejor contexto social y mayor aceptación hacia la integración educativa, aún puede ser una decisión difícil para los padres de niños con NEE o discapacidad integrara a sus hijos a una escuela regular, ya que los resultados muestran que aún existe cierta resistencia por su parte para llevar a sus hijos a escuelas regulares, lo que puede ser consecuencia de tener que convivir con padres de niños normales, tener que mostrar a sus hijos en un contexto más amplio que el hogar y la familia más cercana, llevándolos a enfrentar las diferencias en el desarrollo de sus hijos, siendo doloroso y frustrante, además de generar la angustia de que sus hijos sean discriminados y/o maltratados.

En relación con las limitaciones de este trabajo, es importante anotar que este estudio es únicamente un acercamiento al conocimiento de lo que sucede con una pequeña muestra de padres que se encuentran involucrados en el proceso de la integración educativa de la población del Distrito Federal, por lo que no es conveniente generalizar los resultados a todos los padres mexicanos, ya que a pesar de que en los *Lineamientos para el año 2001-2002* se hace explícita la colaboración y corresponsabilidad entre Educación Regular y Educación Especial, al momento de buscar lugares en donde aplicar el instrumento de observación, encontramos contadas escuelas en el que la integración educativa se esté llevando a cabo, y opinamos que se puede deber a lo planteado en el *Programa Nacional de Atención a las personas con discapacidad (2001-2006)* ya que menciona que todavía es reducida la cobertura educativa en escuelas regulares y especiales en cuanto a personal de apoyo, materiales y docentes capacitados para enfrentar la integración educativa. De la misma forma, es destacable que la muestra tiene una fuerte inclinación femenina, ya que consideramos que en nuestra sociedad se sigue dejando en manos de las mujeres la mayor parte de la educación de los hijos.

Como sugerencias, para el mejor desarrollo de la integración educativa respecto a los padres que se ven involucrados en dicho proceso se aconseja:

- Realizar un estudio más grande que contemple nivel socio-económico e igual número de padres y madres.
- Organizar pláticas y/o cursos de sensibilización en cada plantel educativo que tenga integrados a niños con NEE o discapacidad, dirigidos a todos los padres de familia de la escuela, de manera que conozcan qué son las NEE, qué es la integración educativa y de qué manera pueden ayudarse unos a otros para lograr que este proceso tenga mejores resultados.

- Generar mayor investigación acerca de cómo va el proceso de integración educativa en nuestro país de manera que la gente involucrada en el mismo pueda apoyarse en los resultados obtenidos para hacer mejoras en el ámbito educativo.
- Especialistas que estén en constante actualización, que brinden asesoría a los padres de familia en general en el manejo de casos concretos que se estén dando dentro del salón de clases con sus hijos, en el caso de los niños regulares, y en el caso de los niños con NEE o discapacidad para que sean un apoyo constante en el buen desarrollo educativo y social de sus hijos, para que a largo plazo logre independizarse y ser un ciudadano activo.
- Continuar con el trabajo que se realiza actualmente con profesores pues son de suma ayuda en el proceso integrador ya que son los que permanecen en constante comunicación con los padres de niños integrados, para formar niños que aprendan a reconocer primero a la persona sin fijarse antes en las diferencias.

Finalmente, es importante aclarar que ninguna de las cuatro teorías que se abordan en este estudio, ambientalista, constructivista, innatista y nurturista, por sí sola es mejor que otra, solamente representan un sistema de creencias acerca del desarrollo y educación y en general todos contamos con un poco cada uno en nuestro propio sistema de creencias, lo importante es siempre contar con una mayor y mejor información, validada científicamente.

## REFERENCIAS.

1. Acle T. G. y Roque, M. (1993). Necesidades de educación especial en una población otomí del Estado de México. *Revista de Psicología Social*. 486-492.
2. Arnaíz, P. (1988). Un análisis de la educación especial hoy. *Anales de Pedagogía* 6. 7-25.
3. Arraíz, P.A. (1986). Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumno disminuído. *Revista de Orientación Pedagógica* 38 (264). 735-749.
4. Berger, E. (1977). *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la Educación Especial*. Austria, 1977. 45-50
5. Bonilla, O. (1996). Integración educativa del niño preescolar con discapacidad". *Difusión educativa* 283. 14-15.
6. Carrier, J. (1986). Sociology and Special Education: Differentiation and Allocation in Mass Education. *American Journal of Education*. 281-311.
7. Carvajal, A. C. (1997). Parejas sólidas, familias fuertes. *Ararú* 19. 14-15.
8. Cohen, J. B. (1989). *Introducción a la Sociología*. México, Mc. Graw Hill.
9. Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres*. Marcos de colaboración. Madrid: Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.
10. Delgado, J. y Godoy, J. (1986). Déficit socioculturales en niños de educación especial, elaboración experimental de un programa de rehabilitación. *Infancia y aprendizaje*. V 35-36. 59-67.
11. Ehrlich, M.I. (1993). Amar a Sandra. *Ararú*. 1. 16-19.
12. Erreguerena, M.J. (1993). No le dé más vueltas. *Ararú*. 1. 12-13.
13. Fernández, G. (1996). *Teoría y Análisis Práctico de la Integración Educativa*, España, Escuela Española, Capítulo III.
14. Freixa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú Ediciones.

15. Frey, K. S., Greenberg, M.T., y Fewell, R. R. (1989). Stress and coping among parents of hadicapped children: A multidimensional approach. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 240-249.
16. García J., y Alonso J. (1985). Actitudes de los Maestros hacia la Integración Escolar. *Infancia y Aprendizaje*. 30, 50-67.
17. Garrido, C. (1990). ¿Por qué se cuestiona la integración? *Logopedia, foniatría, audiología* 10 (1). 22-29.
18. Goodnow, J. J. (1987). Blending developmental and social approaches to adult social cognition: The case of parents' ideas, action and feelings. *Paper presented at the meeting of the society for research in child development*. Baltimore.
19. Guarella, C.V., Marín, R.M., Peralta, M.M. y Rojas, Y.C. (2000) *La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (nee): un estudio de actitudes docentes*. Tesis de licenciatura inédita, Universidad Pedagógica Nacional.
20. Harkness, S. and Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. En: I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi y J.J. Goodnow (eds.), *Parental Belief System. The psychological consequences for children*. (2a ed, pp. 373-392). Hillsdale: Erlbaum.
21. Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (1991) *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill.
22. Herráiz, G.M. (1996), La conceptualización de la infancia deficiente en los inicios de la Educación Especial Europea. *Revista Española de Pedagogía* 203, 167-179.
23. Illán, N. (1990). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en integración basadas en la investigación. *Anales de Pedagogía* 8. 117-131.
24. Jiménez C. (1985), Impacto del Plan de Estudios de los Maestros sobre sus Actitudes hacia la Conductas Problemáticas Escolares: Un Estudio Transversal. *Revista Española de Pedagogía* 160-170. 583-599.
25. Krauss, M. W. (1993) Child-related and parentign stress: similarities an differences between mothers and fathers of children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97 (4), 393-404.

26. Marcín, C. (1993). Una visión (dis) pareja. *Ararú*. 1. 8-9.
27. Monereo, C. (1985). Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional. Barcelona, Universidad Autónoma, Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar. *Siglo cero 101*. p, 26-45.
28. Morales L. (1997). Adecuaciones Curriculares para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. UPN.
29. Navarro, A. R. (1994). Anhelos secretos. *Ararú*, 4. 10-11.
30. Nirje, B. (1969). The normalization principle, implications and comments. *Symposium on "Normalization"* 2 (2) 1985. p. 65-68.
31. Ortega, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía* 4. 187-202.
32. Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*. 39-40 97-111.
33. Palacios, J., Hidalgo, M.V. y Moreno, M. C. (1998a). *Familia y vida cotidiana en: Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
34. Palacios, J., Hidalgo, M.V. y Moreno, M. C. (1998b). *Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil*, en: Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
35. Pozo, J.I. et. al. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como Teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*. 57. 3-22.
36. Presidencia de la República Mexicana (2001-2006). *Programa Nacional de Atención a las personas con discapacidad. 2001-2006*. México.
37. Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32, 145-156.
38. Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Visor.
39. Roger, P. (1973). *Los niños inadaptados*. Barcelona, 67-82.

40. Sabater, M. (1989). Sobre el concepto de actitud. *Anales de pedagogía* 7. 159-187.
41. Sánchez, E. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.
42. Seamus, H. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad*. París, 7-51.
43. Toro, S. y Zarco, J. (1995). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. México: Aljibe.
44. Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o Teorías Culturales. *Infancia y Aprendizaje.*, 54. 19-39
45. Triana, B. y Rodrigo, M. J. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: Una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*. 31-32. 157-171.

## ANEXOS.

### Anexo 1.

#### CUESTIONARIO A

##### *Datos generales.*

Sexo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ años

Nombre de la escuela o institución en donde estudia su hijo \_\_\_\_\_

Turno \_\_\_\_\_

¿Tiene algún hijo con Necesidades Educativas Especiales? sí ( ) no ( )

¿Está integrado a la educación regular actualmente su hijo? sí ( ) no ( )

Edad de su hijo \_\_\_\_\_ años

Grado en el que está inscrito su hijo \_\_\_\_\_ grado.

#### INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de enunciados con cuatro opciones de respuesta diferentes. Léalos detenidamente y subraye una de las opciones de respuesta de acuerdo a la que se apegue más a la forma en que usted considere que su hijo se ha desarrollado. **Usted sólo debe señalar una opción en cada enunciado.**

Las opciones de respuesta son las siguientes:

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

#### EJEMPLO:

1. Yo creo que dependiendo de la alimentación que un niño reciba, su rendimiento se verá afectado de manera favorable o desfavorable.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

Si en este enunciado usted subraya Totalmente de acuerdo, usted contesta que está totalmente de acuerdo con que los niños dependiendo de su alimentación tendrán un buen o mal rendimiento.

1. Es necesario un poco de disciplina para que el niño aprenda a labrarse su porvenir.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

2. Yo creo que el niño desarrolla por sí mismo su propia personalidad y por eso es el responsable de sus acciones.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

3. Al niño le debemos dejar que actúe con libertad, porque es muy difícil que modifiquemos lo que viene determinado por la herencia.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

4. Estoy convencido de que un niño enfermizo fracasa en cualquier tarea.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

5. Como al nacer el niño no puede hacer nada por sí mismo es necesario que los padres le enseñen el camino correcto.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

6. En mi opinión, el niño es como el sembrador, recoge el producto de lo que él mismo ha sembrado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

7. Creo que la forma de ser y de comportarse del niño la ha heredado de sus padres.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

8. Debido a que la alimentación y la salud son los factores más importantes en el éxito de los niños, nuestra educación debe ir encaminada en que coman mucho y no tengan enfermedades.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

9. Es necesario que evitemos que el niño esté en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

10. A mi juicio, todo lo que el niño consigue y es, sale de su propio esfuerzo.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

11. Debido a la herencia, desde que nace un bebé podemos observar muchas características propias de sus padres.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

12. Creo que es difícil enseñar a un niño si lo tienes mal alimentado.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

13. En mi opinión, cada niño tiene una manera de ser según la educación que haya recibido.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

14. Pienso que el niño que quiere conseguir algo y es una persona voluntariosa e inquieta, siempre lo logrará.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

15. Debido a que el niño nace con una forma de ser heredada de sus padres, es muy difícil que le podamos cambiar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

16. Pienso que la salud y la buena alimentación permiten que el niño se desarrolle sin ningún problema.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

17. En mi opinión el niño es como una semilla, y la obligación de los padres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

18. Estoy convencido de que el niño que sabe controlar sus emociones (el genio, el llanto, etc.) es capaz de buscar soluciones a los problemas que se le presenten.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

19. Yo creo que la herencia determina el desarrollo posterior del niño.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
20. Creo que cuando el niño no rinde en la escuela es porque no come lo suficiente.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
21. Debido a que no le corregimos a nuestros hijos sus primeros errores, después aparecen muchos más.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
22. Creo que cada niño construye su propio futuro.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
23. Debido a que los niños heredan nuestros fallos, debemos disculparles y no castigarles.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
24. El niño tiene que tener salud para que los podamos educar correctamente.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo
  - c) Desacuerdo
  - d) Totalmente desacuerdo
25. Es inútil que le demos instrucción al niño, porque cuando nace su desarrollo está programado.
- a) Totalmente de acuerdo
  - b) De acuerdo

- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

26. Pienso que los niños con buena alimentación no tendrán ningún problema a nivel de educación.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

## Anexo 2.

### CUESTIONARIO B.

#### INSTRUCCIONES.

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, no es un examen. Tan sólo queremos conocer su opinión con respecto a la integración escolar de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Le pedimos por ello que lea los enunciados detenidamente antes de contestar. **La información que proporcione será absolutamente confidencial.**

A continuación encontrará una serie de enunciados. Lea cada uno de ellos con detenimiento y subraye la respuesta que crea más apropiada.

Conteste todos los enunciados marcando sólo una opción. Las opciones de respuesta a cada uno de los enunciados son:

1. Totalmente de Acuerdo
2. De Acuerdo
3. Desacuerdo
4. Totalmente Desacuerdo

#### EJEMPLO:

1. Los alumnos con NEE son capaces de ayudar a sus compañeros.

Totalmente de Acuerdo

De Acuerdo

Desacuerdo

Totalmente Desacuerdo

Si en el enunciado uno, marca Totalmente desacuerdo usted contesta que está totalmente en desacuerdo en que los alumnos con NEE son capaces de ayudar a sus compañeros.

1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen derecho a nacer.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

2. Los niños con NEE son inteligentes.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

3. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los niños con NEE.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

4. Las personas con NEE viven mejor en internados.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

5. Es bueno que los niños con NEE estudien en escuelas regulares.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

6. Los niños con NEE tienen potencial para razonar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

7. Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

8. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

9. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

10. Los niños con NEE están imposibilitados para poner atención.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

11. Los niños con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

12. Los niños con NEE asimilan contenidos académicos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

13. Los niños con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

14. Es imposible para niños con NEE realizar actividades en el aula regular.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

15. Las personas con NEE son seres sociales educables.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

16. Los niños con NEE tienen capacidad de memorizar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

17. El aprendizaje de los niños con NEE se favorece con la intervención de especialistas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

18. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

19. Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

20. Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

21. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

22. Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

23. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

24. Los niños con NEE son poco inteligentes.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

25. Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

26. Las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

27. Los niños con NEE deben tener una sección exclusiva dentro del aula.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

28. Las relaciones entre familias deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE en alguna de ellas.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

29. Las personas con NEE son un problema para la sociedad.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

30. La integración tienen efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

31. El aprendizaje de un niño con NEE depende de un buen desarrollo integral.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

32. La atención extra que requieren los niños con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

33. La interacción entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo

34. Una persona con NEE es incompetente para estudiar.

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Desacuerdo
- d) Totalmente desacuerdo