



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

T E S I S

Actitudes de padres y madres ante la integración educativa y las personas con discapacidad.

Que para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa presenta:

MARIANA DEL ÁNGEL HERRERA HERNÁNDEZ

Asesora: Mtra. NAYELI DE LEÓN ANAYA

México, D.F., septiembre de 2012

*“Para qué quiero piernas, si tengo alas para volar”
Frida Kahlo· Pintora con discapacidad·*

*“Para mí, la discapacidad no es un problema sino un hecho· No vivo como un discapacitado· Por supuesto, he de hacer algunas cosas de una forma distinta pero no es tan diferente de la vida de alguien sin discapacidad· En cualquier caso, ¿QUIÉN NO ESTÁ REALMENTE DISCAPACITADO? Yo estoy en una situación privilegiada pues todo el mundo me ve· Pero si no estás nunca contento, si solo te preocupas por el dinero o el éxito, eso es también en mi opinión una discapacidad”
¿Dónde están nuestros límites entonces? En los brazos desde luego que no...*

Liu Wei· Pianista sin manos

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por sobre todas las cosas...

Por todas las bendiciones recibidas en mi vida y por el beso que me da cada mañana.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por abrirme las puertas de un mundo desconocido y recibirme entre sus muros formándome como profesionalista y como ser humano.

A mis profesores y profesoras

Porque todos y cada uno ha conformado este logro, por enseñar, por aprender y por siempre dar.

A la Dra. Silvia Alatorre Frenk

Por tu trabajo, tu tiempo, tu dedicación, tu amistad y apoyo. Este logro sería imposible sin ti. No sabes cómo te agradezco!!!

A la Mtra. Nayeli de León Anaya

Por su confianza, por creer en mí y por siempre defender esta tesis aun en contra de la corriente

A la Mtra. Celia Aramburu Ceñal

Por siempre leerme, por sugerirme, por confiar en mí y claro por tu especial disposición

Al Jurado de esta tesis

Por ser parte fundamental para llegar hasta aquí.

Al Colegio que me sirvió como escenario

Por todas las facilidades otorgadas y su interés en hacer de este mundo un lugar cada día más inclusivo.

DEDICATORIAS

A mi madre:

Por todo tu amor, entrega y confianza, porque has hecho de mí lo que soy. TE ADORO!!!

A mis abuelos: Alicia y Mariano

Porque siempre han estado aun después de la muerte, porque son un pilar fundamental en mi existencia. Los llevo con amor siempre presentes.

A Rey

Por tu amor, apoyo y paciencia en cada cosa que hago. ¡¡Qué bonito es ser diferente!! TE AMO!!!

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir actitudes de padres/madres hacia la integración educativa y las personas con discapacidad, partiendo de un análisis comparativo del nivel educativo de sus hijos/as que cursan primaria y/o secundaria y de la presencia/ausencia de contacto con personas con discapacidad.

Para lo anterior se trabajó mediante un estudio descriptivo-comparativo, tomando variables como el sexo, la edad, el nivel de estudios y la antigüedad en la escuela de los 114 participantes.

La recolección de datos se hizo por medio de las escalas EAPII-2 y EAPD, que se aplicaron vía internet. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos por medio de pruebas no paramétricas y posteriormente se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida.

INDICE

INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
JUSTIFICACIÓN	12
OBJETIVOS	13
CAPITULO 1.	14
ANTECEDENTES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	14
1.1 EDUCACIÓN ESPECIAL.....	14
1.1.1. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	18
1.1.2 DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN	20
1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA	25
1.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA	31
CAPITULO 2.	38
DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE.	38
2.1 DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE: GENERALIDADES	38
2.1.1 ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.....	41
2.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	44
2.2.1 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	49
2.1.2 DIFERENCIA ENTRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	52
2.3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN	53
CAPITULO 3.	58
ACTITUDES: DEFINICIÓN, MEDICIÓN E IMPLICACIONES EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	58
3.1 ACTITUDES: CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES	58
3.2 MEDICIÓN DE ACTITUDES	62
3.3 ACTITUDES EN LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA	67
CAPITULO 4	77
MÉTODO	77
CAPITULO 5	82
ANÁLISIS DE RESULTADOS	82
5.1 RESULTADOS POR ESCALA.....	89

5.2 ANALISIS POR GRUPO.....	97
5.3 COMPARACIÓN ENTRE NIVELES Y CON RESPECTO AL CONTACTO	100
5.4 PARTICULARIDADES: MADRES DE FAMILIA CON HIJOS/AS CON DISCAPACIDAD	102
5.5 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS.....	108
CONCLUSIONES.	113
REFERENCIAS.....	116
ANEXOS.....	121

INTRODUCCIÓN

La integración es una forma de brindar educación a una población diversa y diferente, realidad que no puede ser negada en el entorno social actual. Del mismo modo es irrefutable que todos los contextos en los que el ser humano se desarrolla influyen en su forma de pensar, sentir y actuar; por ello es importante considerar sobre todo aquel que tiene el más directo contacto con nuestra forma de vida: la familia. Así, el presente trabajo tiene por objetivo brindar elementos para saber cómo es la actitud de padres y madres de familia ante la integración educativa y ante quienes de forma inmediata, aunque no única, surgen en el tema, las personas con discapacidad. La intención es dejar ver aspectos que pudieran intervenir positiva o negativamente, en la forma en la que la integración se lleva a cabo, e indagar acerca de cómo aspectos personales como el sexo, la edad y el nivel de estudios pueden influir en esta labor.

La importancia de trabajar con padres y madres radica en el hecho de que cada día se le da más peso a la relación familia-escuela y al establecimiento de vínculos que mejoren la calidad de la educación que se recibe sobre todo a nivel básico. Hoy por hoy los padres y las madres están mucho más involucrados en la educación formal de sus hijos/as no sólo en el aspecto académico, también en el social y moral. Como sabemos la labor del psicólogo/a educativo es imprescindible en este sentido pues en muchas ocasiones es el puente que une ambos espacios. Así, los elementos que puedan conocerse a través de todo tipo de investigaciones constituyen una herramienta para mejorar.

Este trabajo se conforma de la siguiente manera. La primera parte corresponde al marco teórico, el cual es abordado en los tres primeros capítulos. En el número uno se habla acerca de las formas que se han utilizado para brindar educación a las personas con discapacidad, como son la educación especial, la integración educativa y recientemente la inclusión educativa; las últimas dos como una opción que permite brindar educación a aquellos/as que antes estaban segregados/as. El segundo capítulo se refiere a términos que en virtud de la existencia de estas formas de educación, nacieron para referirse a las diferentes problemáticas que se presentaban, estos son: dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación; el contexto de su uso y su diferenciación se aborda en este apartado. El capítulo tercero se refiere a las actitudes; su definición, forma en que son medidas y en concreto las actitudes de padres y madres ante la integración y la discapacidad.

El capítulo cuatro habla del método que fue empleado, haciéndose referencia sobre el tipo de estudio que se hizo, las personas con los que se trabajó, el escenario y el proceso que se llevó a cabo. En el quinto capítulo se incluye el análisis de resultados tanto cuantitativo como cualitativo, que

se considera sirve para responder al objetivo general y a los específicos que se plantean en este trabajo.

También se encuentra un último apartado de conclusiones, en el que se hace referencia a las expectativas que se tiene con respecto a esta investigación, sobre todo a lo que corresponde al análisis de resultados; se hace un contraste con algunos argumentos teóricos y aquí también se mencionan los alcances y limitaciones de esta investigación, así como las sugerencias propuestas para investigaciones futuras y para el centro escolar que sirvió como escenario.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación es un derecho reconocido universalmente (Declaración Universal de los Derechos Humanos. UNESCO, 1948). Todos los individuos en teoría deben tener acceso a un centro educativo, pero, cuando una persona presenta alguna diferencia sustancial con respecto al común de sus compañeros/as, ya sea por la existencia de una discapacidad o porque existe alguna limitación social o personal, este derecho se ve vulnerado o se ejerce de forma inequitativa (Marchesi, 2001).

Así, la educación especial surge como una modalidad que puede brindar educación a las personas con discapacidad, pero no es extensiva a casos particulares en donde la dificultad no sea notoria; debido a lo cual y al ser una modalidad segregadora, se inicia la integración como una forma de atención educativa que considera una población más diversa. Por ello, el informe Warnock (1978, citado en Moreno y García, 2004) plantea el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), para denotar a todos aquellos alumnos/as que requieren atención en sus procesos de enseñanza-aprendizaje debido a que presentan problema de algún tipo (dificultad asociada o no a alguna discapacidad).

Con lo anterior y a partir de medidas y acuerdos internacionales (la Declaración de Salamanca, UNESCO, OCDE) se inicia la integración educativa, que hace referencia a la oportunidad de que los/as alumnos/as que antes estaban segregados en centros especiales se incorporen a la educación regular y que los/as alumnos/as que ya pertenecían a la educación regular, pero que presentaban alguna dificultad, también tuvieran posibilidad de recibir algún apoyo adicional para afrontar esta problemática.

Por supuesto esta propuesta tiene sus dificultades y las situaciones que obstaculizan la integración son diversas, una de ellas es la postura y actitud que los/as implicados/as (alumnos/as, docentes, padres y madres de familia) muestran ante ella. Al respecto, se ha trabajado con docentes y alumnos/as, pero en la búsqueda del trabajo con familias se encuentra poca información, aun así no se puede dejar de lado la labor con los padres y madres, ya que los/as alumnos/as integrados/as pertenecen a familias y los/as alumnos/as con los que se integran también. Como se sabe, es en las familias en las que se adquieren muchas normas y valores que rigen el actuar diario, por lo que la actitud de los padres y madres puede ser un motor o un obstáculo para lograr integrar a los/as alumnos/as con NEE a la educación regular. Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de que para muchas personas hablar de integración se limita a personas con discapacidad, pues en muchos contextos no se maneja el término NEE, por lo que se considera que se integra sólo a este grupo de personas y se tiene la creencia de que son las únicas que presentan una NEE. Esta es la razón por la

que en esta investigación sólo se hace referencia a las personas con discapacidad y no a quienes presentan algún tipo de necesidad educativa en general.

Del mismo modo, se observa que se ha hecho un duro trabajo por parte del Sistema Educativo para promover la aceptación de la integración, sobre todo en nivel primaria, y un poco en preescolar, pero en secundaria y en niveles superiores el trabajo disminuye considerablemente. Por lo que al disminuir la labor de sensibilización también pueden verse modificadas las actitudes de los padres y las madres en los diversos niveles educativos (Broyna, 2006).

De esta forma y considerando estos aspectos, es que surge el interés de identificar cuál es la actitud de padres y madres de familia ante la integración educativa y hacia las personas con discapacidad, comparando su postura a partir de los niveles educativos de sus hijos/as y de la existencia de contacto con personas con discapacidad, pues éste es un factor relevante en la postura que puede tomarse. Así que con este trabajo se desea responder a la pregunta: ¿Hay diferencias significativas entre la actitud de los padres y madres ante la integración educativa y la aceptación de las personas con discapacidad, considerando el nivel educativo de sus hijos/as y el contacto con las personas con discapacidad? Y a fin de comparar esta información contemplar aspectos personales que pudieran intervenir como son la edad, el sexo, grado de estudios y tiempo de pertenecer a una escuela integradora.

JUSTIFICACIÓN

La integración educativa promueve el trabajo en favor de la equidad en la educación y requiere de una ardua labor para lograr llevarse a cabo. Al respecto existen muchas propuestas de trabajo en los diferentes niveles educativos, pero es notoria la relevancia en nivel primaria, disminuyendo considerablemente en niveles superiores (Broyna, 2006).

Lo anterior puede influir en la actitud que los/as docentes, padres, madres y alumnos/as tengan al respecto, pues posiblemente en niveles superiores no se cuenta con suficiente información acerca de los elementos que constituyen la integración o existen factores en los/as personas involucradas que repercuten en este sentido. La necesidad de sensibilizar a la población ante la aceptación de la diversidad en los centros escolares es creciente sobre todo porque se busca que esta educación trascienda el nivel básico.

La importancia de este trabajo radica en la posibilidad de brindar elementos para saber si la actitud de los padres y las madres de familia es diferente si sus hijos/as se encuentran en nivel primaria o secundaria y de esta forma reconocer si puede ser un factor que beneficia o perjudica la aceptación de este proceso. La intención es trabajar en el conocimiento de las actitudes, que pueden permitir, dificultar, o en algunos casos, obstaculizar la oportunidad de que todos/as los/as estudiantes puedan recibir una educación en las mismas condiciones; es importante mencionar que se partió de la consideración de que las personas que son integradas en su mayoría son aquellas que presentan alguna discapacidad, pues los casos donde hay presencia de NEE sin discapacidad pueden no ser fácilmente identificables.

De la misma forma, con este trabajo se desea analizar diferentes aspectos como la edad, el sexo, su nivel de estudios y el tiempo de pertenecer al colegio con el que asisten los/as hijos/as de los/as participantes con relación a su actitud, esto con la intención de encontrar factores que pueden estar relacionados o no con el proceso de la integración en la escuela.

Considerar a los padres y madres guarda su interés en la idea de que todas y cada una de las personas provenimos de familias, entornos que son los primeros en educar. Esta formación también incluye la aceptación o rechazo a la diversidad (Toledo y González, 2000). Aunado a esto, se encuentra la importancia de enriquecer la formación educativa de los/as alumnos/as con la participación de sus familias considerando que en éstas se encuentra una acción que debe ser cada vez más activa y menos oculta.

OBJETIVOS

General:

Describir las actitudes a partir de un análisis comparativo de los padres y las madres con hijos/as en nivel primaria, secundaria y con o sin contacto con personas con discapacidad, hacia la integración educativa y hacia las personas con discapacidad.

Específicos:

- Identificar diferencias en la actitud hacia la integración educativa de padres y madres que tienen contacto con personas con discapacidad con aquellos que no tienen ese contacto.
- Identificar diferencias en la actitud hacia las personas con discapacidad de padres y madres que tienen contacto con personas con discapacidad con aquellos que no tienen ese contacto.
- Identificar diferencias en la actitud hacia la integración educativa de padres y madres considerando el nivel educativo de sus hijos/as.
- Identificar diferencias en la actitud hacia las personas con discapacidad de padres y madres considerando el nivel educativo de sus hijos/as.
- Identificar diferencias en la actitud hacia la integración educativa y hacia las personas con discapacidad de padres y madres al tomar en cuenta su edad, sexo, nivel de estudios y tiempo de pertenecer a una escuela integradora.

CAPITULO 1.

ANTECEDENTES DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La forma de tratar a las personas con discapacidad ha seguido un proceso de cambio con el paso de los años, con lo que se han modificado las concepciones que subyacen al apoyo que se les brinda en el terreno educativo, cambiando con ello las ideas que se tienen con respecto a las deficiencias. Lo anterior no ha sido sólo por el transcurrir del tiempo, también se debe a que con este proceso han surgido movimientos sociales que piden un trato más igualitario y equitativo para las personas, con el fin de construir sociedades menos discriminatorias (Marchesi, 2001).

En el campo educativo se ha necesitado una reflexión sobre las formas y modalidades de enseñanza para atender a una población más diversa en todo sentido: físico, social, étnico, religioso, etc. De esta forma la escuela ha tenido que responder a las nuevas demandas y a las nuevas formas de seguir los procesos de aprendizaje, que no sólo se remiten a considerar la capacidad cognitiva de los sujetos, también debe considerar las diferencias que ciñen a cada individuo y que darán como resultados necesidades distintas (Marchesi, 2001).

Lo anterior trae consigo mayor conciencia social y el trabajo de agentes que se habían mantenido ajenos como los padres y madres de familia, mayor compromiso por parte de la sociedad en su conjunto y la posibilidad de acudir a la educación de grupos que antes habían sido segregados o limitados en comparación con el resto de la sociedad. Con ello, nace la propuesta de brindar una escolarización conjunta de personas con y sin discapacidad, los/as alumnos/as segregados/as hasta entonces empezaron a ser admitidos/as en el sistema educativo regular.

Debido a esto la escuela debe contar con los elementos que permitan atender a diferentes personas, es por ello que en este capítulo se hace referencia al proceso de cambio que se ha dado en el trato a las personas con discapacidad. En el primer apartado se consideran los antecedentes históricos y las características de la educación especial, en el segundo se describen los elementos que conforman la integración educativa y en el último apartado se señalan las características de la educación inclusiva, todas como una forma de brindar educación a poblaciones diversas.

1.1 EDUCACIÓN ESPECIAL

Según Taylor y Sternberg (1989, citado en Castañedo, 2001) la educación especial consiste en ofrecer educación diseñada especialmente para afrontar las necesidades educativas de los/as alumnos/as con discapacidades, implicando apoyos en el ambiente físico, los procedimientos y contenidos de enseñanza, así como los materiales que se utilizan.

Esta forma ha representado para las personas con discapacidad, la primera posibilidad de recibir educación. Para ello debió transitar por diferentes momentos, con cambios invariables: se modificó su forma de atención y su intervención en el ámbito educativo.

A continuación se hace una descripción del recorrido histórico que da cuenta de este proceso. Podemos encontrar diferentes formas de clasificar o dividir la atención a las personas con discapacidad, en este caso y a partir de la revisión bibliográfica se considera la siguiente propuesta:

➤ **Antecedentes históricos y nacimiento de la educación especial.**

Para López Machín (2003) y Arnáiz (2003) este momento se remite a un periodo muy extenso y difícil de precisar en fechas, en el que se consideraban como “anomalías” a las dificultades físicas y psíquicas que pudieran presentarse en algún grupo de personas. La explicación que se daba a estas características era de origen mítico, se les consideraba monstruos o elegidos, criaturas de Dios o castigos de Dios.

En este caso las personas con alguna discapacidad, dependían de las decisiones y creencias que existían en sus comunidades; en algunos lugares se permitía el maltrato y asesinato, mientras que en otros se atribuía la diferencia a un ser sagrado, por lo que se les trataba con veneración y respeto (Sánchez Asín, 1997).

Ya para el siglo XV y XVI con el renacimiento, surgen ideas humanitarias, por lo que el trato a los/as discapacitados/as se convierte en una acción de caridad propia de algunos grupos, de aquí que se tratara a las personas con limitaciones como seres que necesitaban el amparo de los más favorecidos, segregándolos debido a su baja condición social (Sánchez Asín, 1997).

En los siglos XVI y XVII empiezan a sistematizarse métodos de enseñanza para niños/as ciegos/as y sordos/as (anteriormente se pensaba que eran incapaces de aprender), al respecto se pueden considerar los siguientes trabajos: Pedro Ponce de León quien brindó educación a doce niños/as sordos/as usando su método oral, John Bulwer promovió el método de “lectura hábil” en Inglaterra, el francés Charles-Michel de L’Epeé impulsó la primera escuela para niños/as sordos/as y Valentín Haüy promovió la enseñanza para ciegos/as a nivel institucional en Francia (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, y Puga, 2000; Álvarez y Soler, 1997).

Posteriormente, en el siglo XVIII en Europa aumentó la mendicidad a causa de las Revolución

Industrial, la Guerra de 30 años, y la opresión burocrática y gubernamental, y con ello la explotación de niños/as y maltrato a discapacitados/as, por lo que hubo que recurrir a métodos clasificatorios para ingresar en instituciones a los grupos vulnerables (Sánchez Asín, 1997). Con estas acciones se da inicio a la siguiente era, la de las instituciones.

➤ **La era de la institucionalización.**

Esta era comprende de finales del siglo XVIII a principios del XX, en esta predominaba la idea de que había personas especiales que precisaban un esfuerzo superior para ser educadas, por lo que los estados, con la idea de responsabilizarse de estos grupos, crean instituciones presumiblemente educativas que se extendieron considerablemente en Europa y América, pero que en realidad no hacían grandes distinciones en el trato de los/as discapacitados/as pues se les consideraba enfermos y se les trataba como tal (Aranda, 2002).

En este periodo creció el trabajo de médicos, pedagogos y personalidades públicas con la idea de atender a los/as “débiles mentales” no con fines educativos, sino asistenciales, pues educarles era tarea inútil; también aumentó el apoyo a los/as discapacitados/as y las “personas con defecto”, todo esto con un enfoque médico, ya que era en este ámbito en el que se consideraba que había algo que hacer (López Machín, 2003)

Al respecto Philippe Pinel (citado en Sánchez Asín, 1997) inició los primeros estudios sobre la clasificación de las enfermedades mentales con ayuda de observaciones sistemáticas, también propuso la terapia ocupacional, que consistía en dar instrucción vocacional y laboral para ayudar a la reinserción de personas con algunas discapacidades, aunque en el caso del “demente” y el “idiota” esto era imposible pues consideraba que no eran susceptibles de ser educados. A este mismo personaje se le atribuye la petición de brindar un trato moral a fin de evitar brutalidad y encarcelamientos para estas personas.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Jacobo Pereira, quien enseña el lenguaje a los/as sordomudos/as e inventa una máquina para hacer cálculos matemáticos (Rosen, Clark y Kivitz, 1976, citado en Castanedo, 2001). En Estados Unidos se inicia el tratamiento de los/as deficientes mentales con Jean Marc Gaspard Itard, quien fuera alumno de Philippe Pinel con el fin de demostrar que eran personas educables, además de que también había trabajado con sordomudos/as (Castanedo, 2001, Sánchez Asín, 1997).

Fernández (1993) considera que la relevancia de este periodo está en que la sociedad fue

tomando conciencia de la necesidad de atender personas con deficiencias, lo cual era un progreso para las sociedades y los gobiernos, además de que se dan esporádica y salteadamente condiciones de trato más equitativas.

Como ejemplo de lo anterior, tenemos que para 1848, en los Estados Unidos, *Samuel Gridley Howe* fundó en Boston la “Escuela Perkins para Ciegos” y *Thomas Gallaudet*, en Hartford, una Escuela para Sordos (Taylor y Sternberg, 1989, citado en Castanedo, 2001). *Édouard Onesimus Séguin*, (conocido como el apóstol de los idiotas) fundó en 1850 el “Pennsylvania Training School” dedicado al tratamiento de los/as deficientes mentales (Kanner, 1964 citado en Castanedo, 2001).

Como se ha señalado, la atención brindada en este periodo era asistencial más que educativa y poco a poco fue transitando a una postura médica. Se consideraba necesaria la hospitalización, por lo que aumentó la creación de asilos-hospitales, las personas ahí atendidas eran tratadas como pacientes y se les consideraba enfermos. Algunos pensadores no compartían la misma idea; *Johann Wilhelm Klein* promovió en Austria la idea de que los/as niños/as ciegos/as estudiaran en escuelas públicas, y para 1842 el gobierno decretó que los/as niños/as ciegos/as podían ser educados en su casa o en las escuelas de su comunidad (García, et.al. 2000).

En la primera mitad del siglo XX se continuaba con la creencia de que la discapacidad, también llamada deficiencia se debía a una circunstancia orgánica e inherente al sujeto, por lo que la intervención educativa estaba muy limitada, así es que se trabajó en pruebas estandarizadas que permitieran dar etiquetas, diagnóstico y tratamientos específicos, con lo que se restringió la labor educativa ya que la única forma de escolarización era en centros especiales. Para la mitad del siglo, se había avanzado un poco, ya se consideraba la existencia de factores sociales y culturales como determinantes del funcionamiento intelectual (Marchesi, 2001; Álvarez y Soler, 1997). Lo anterior sentó las bases para la siguiente etapa.

➤ **La era de la normalización.**

Para finales de los setentas y principios de los ochentas, se producen movimientos sociales de enorme fuerza que parten de la idea de que el ser humano es un ser social y que por ende tendrá influencias de su entorno al mismo tiempo que influirá en él, es decir, se dan argumentos en pro de la capacidad humana, que puede estar limitada en algunos aspectos pero no inexistente; en este sentido se considera al ser humano como un ser influenciado por su ambiente y los integrantes que en él están, pero también como un ser capaz de afectar a éste y a las demás personas con las que convive (Marchesi, 2001).

Con esta nueva visión se tiene un panorama más optimista, donde se pone de manifiesto que la inteligencia no estaba programada de forma innata, sino que es algo variable y que depende de factores externos; con ello las posturas de irremediabilidad en el caso del retraso mental, comunes en las eras anteriores, se fueron dejando de lado y se empezó a considerar al entorno como un factor decisivo y enriquecedor en el desarrollo (Arnáiz, 2003).

López Machín (2003) también llama a esta era, “de la integración”, pues contempla la integración escolar de los/as menores que presentan diferentes tipos de deficiencias, enmarcada en un proceso general de cambios en educación y pedagogía. La finalidad es lograr una educación de calidad que tiene como base el objetivo de masificar la educación con un sentido de equidad y calidad, por ello y para lograr esa masificación se empieza a hablar de modificaciones en las formas de enseñanza. Se da inicio a un replanteamiento y cambio de visión de quienes tienen injerencia en el ámbito de la educación.

En lo que concierne a la educación especial en este panorama, se concibe como un apoyo para brindar oportunidades a los/as alumnos/as que la requerían, ya no como una forma de segregación que etiquete y determine en qué aspectos el alumnado es deficiente. Desde este punto de vista la educación especial no desaparece pues saben cómo tratar al alumnado de acuerdo a la discapacidad/es con la/s que son diagnosticados/as, pero su uso se reserva para los casos extremos en los que la normalización no es una opción y como forma de soporte para la educación regular (Hegarty, 1996).

El proceso histórico anterior también ha tenido implicaciones en el caso mexicano, que por supuesto no ha estado exento de brindar una opción educativa a las personas con discapacidad, la forma en cómo se ha respondido a esta tarea ha seguido un proceso del cual se hablará a continuación.

1.1.1. EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En el caso de México también se fue modificando la atención y trato que se había venido brindando a las personas con discapacidad; la labor para ofrecerles educación y responder a los cambios internacionales se vio reflejada en una serie de acontecimientos. Dentro de los más relevantes se encuentran los que se señalan en el cuadro que aparece a continuación, en donde se hace una descripción de las características que representaron cada periodo, así como la era que le corresponde a nivel internacional a cada uno y los sucesos que lo representan en México (Escandón Minutti; Ezcurra y Molina, 2000; Klingler Kauffman, 2000; Ramos, 2000; Rivera, 2001; SEP, 2004):

Tabla 1. Educación Especial en México

Era/Periodo	Características	Sucesos
<p>Era de la Institucionalización (1867-1969)</p>	<p>Segregación muy marcada de ciertos grupos como mujeres, ancianos y discapacitados.</p> <p>Política de atención tendiente a asilar y/o entrenar en algunos oficios.</p> <p>Atención y tratamiento médico como opción para brindar apoyo.</p> <p>Los médicos se mostraron interesados en el ámbito educativo, sobre todo por los/as niños/as con deficiencia mental. Las acciones se encaminaron al desarrollo y adaptación de técnicas de diagnóstico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación de la escuela para Sordomudos (1867) • Fundación de la Escuela para Ciegos (1870) • Se fundó la Escuela de Orientación para Varones y Niñas (1918) • Se realiza el Primer Congreso del Niño Mexicano, que propiciaba el estudio del niño mexicano en sus aspectos biológico, psicológico y pedagógico (1921). • Se realiza el Segundo Congreso del Niño Mexicano donde nace la idea de la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene(1923) • Creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, como consecuencia del punto anterior (1929) • Se estableció la Escuela Especial para Niños Anormales (1932) • Se fundó el Instituto Médico Pedagógico (1935) • Creación de la división para la Educación Especial en la SEP (1935) • Creación de una Clínica de la Conducta (1936) • Creación de la Normal de Especialización (1942) • Proliferación de Escuelas Especiales en el país (1933-1958) • Fundación del Instituto Nacional de Foniatría (1952) • Fundación del Instituto Nacional de Comunicación Humana (1952) • Creación de la Oficina de Coordinación de Educación Especial (OCSE) (1960) • Fundación de Escuelas Primarias de perfeccionamiento para niños/as con problemas de aprendizaje (1959-1966)
<p>Era de la Normalización (1970-1989)</p>	<p>Limitación de la existencia de la educación especial por decreto presidencial y se inician programas de integración.</p> <p>Diseño por parte de la SEP de métodos y material educativo para usarse con alumnos/as con y sin discapacidad en pro de la integración.</p> <p>Indicaciones en el documento de Bases para una política de Educación Especial de los principios de integración y normalización</p> <p>Los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades, indispensables y complementarios: los primeros en los Centros Especiales y las Escuelas de Educación Especial, los complementarios brindaban apoyo a los/as alumnos/as en la educación regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de los Grupos Integrados (1970-1994) • Creación de Servicios Paralelos, como la UNPO (Unidad de Orientación Psicopedagógica). • La OCSE se remplazó 1970 por la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1970) • Publicación de la DGEE del documento "Bases para una política de Educación Especial" (1980)
<p>Integración educativa (1990-actualidad)</p>	<p>La educación especial está destinada a individuos con discapacidades, pero se deberá propiciar su integración a la educación básica regular.</p> <p>La medida más necesaria era cambiar la mentalidad de los especialistas encargados de administrar el programa de Modernización Educativa</p> <p>Se conceptualiza a los/as niños/as con discapacidad como personas que necesitan un ajuste en el currículum regular.</p> <p>Poner énfasis en que el sistema educativo debe ocuparse de la educación de niños con discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La UNOP se transformó en UPRE (Unidad de Prevención de la Reprobación Escolar) (1990) • Creación de la Unidad Segundo de Nivelación, para niños/as que no hubieran alcanzado el nivel de lectura y escritura para el 2º año de primaria (1990) • Reformulación del artículo 3º. Constitucional y entro en vigor la nueva Ley General de Educación (1993) • Presentación del "Proyecto General de Educación Especial" (1994) • Se puso en marcha Programa para la Modernización Educativa (1994-1995) • Cambio de Escuelas de Educación Especial por los Centros de Atención Múltiple (CAM). • Los Grupos Integrados se reorientaron y ahora se llaman Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER)

De lo anterior se rescata que a partir de la publicación del documento de Bases para una política de Educación Especial ya se encuentran en el país, al menos en papel, los principios de integración y normalización, que introducen a una práctica de educación que considera las diferencias. Un paso importante se da en 1993 cuando se buscó e impulsó el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, con la finalidad de cambiar las concepciones y actitudes con respecto a ésta, para de esta forma promover la integración educativa.

El propósito de todo esto en primer lugar era combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” surgida de educar a los/as niños/as en escuelas especiales, separándolos del resto de la población en edad educativa; pero el cambio no podría darse de la noche a la mañana, sino que debía seguir un proceso. Del mismo modo y con el fin de respaldar estas medidas, también se da inicio a un proceso en materia jurídica por parte del Estado, tanto a nivel nacional como internacional, de estos aspectos se habla a continuación.

1.1.2 DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN.

Para la UNESCO (1983:35, citado en Sánchez Palomino y Torres González, 1999) la educación especial era:

“una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objeto promover su progreso hacia estos niveles”.

Es decir, la educación especial hasta este momento es entendida como una medida para dar acceso a la educación a las personas que por alguna razón presentan alguna dificultad para aprender, es decir, su función es brindar elementos pedagógicos que permitan que los/as alumnos/as puedan recibir una formación educativa. Lo que se ha modificado es la percepción y los matices para brindar esa ayuda, pues como hemos visto la perspectiva desde la que se mira a las personas diferentes ha tenido grandes cambios.

Como se puede notar en el apartado expuesto antes, el modelo de la educación especial era médico, por ello se trataba a las personas como pacientes a los que se diagnosticaba y se les daba un seguimiento también médico. García, et.al. (2000), Aguilera y Moreno (2004) señalan que el personal de educación especial desde este enfoque utilizaba las pruebas psicométricas como una estrategia similar a los análisis de laboratorio, mostrándose más preocupados por categorizar lo trastornos en una taxonomía, que para proporcionar elementos en el aspecto educativo. Lo anterior

para supuestamente brindar una atención especializada, pero para los/as profesionales de la educación esto únicamente sirven para etiquetar a los/as niños/as, así que su contribución en este ámbito era escasa o quizás nula en algunas situaciones.

Así, a principios de la era de la normalización la investigación médica empieza a ser secundaria, ganando terreno la investigación psicológica y educativa, aunque no se perdía del todo el carácter clínico (García Vidal y González Manjón, 2000). En esta etapa se busca dar alguna forma de educación a los sujetos que debido a su condición física, social o intelectual, presentan una limitación que les impide ser parte de una comunidad, siempre dirigiéndose por señalamientos médicos que tendrán presente las dificultades para poder actuar, así es que en este sentido se preserva la idea del déficit para determinar qué es lo que no se puede hacer, sometiéndose a estas limitantes y considerando poco las potencialidades.

De lo anterior se desprende que si bien, la educación especial puede tener la intención de ofrecer educación adaptada a las necesidades, también ha contribuido a la segregación y exclusión de los/as alumnos/as. Debido a esto la comunidad educativa se planteó la necesidad de abordar la problemática, produciéndose en este ámbito un cambio de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras, tratando de incluir a las personas con deficiencias en los ambientes escolares y laborales regulares (Bautista, 2002).

Marchesi (2001), García Vidal y González Manjón (2000) señalan como los principales factores que favorecieron el cambio y apoyaron estas prácticas los siguientes:

- Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo en la que la discapacidad se considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta que la escuela proporciona.
- Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales, convirtiéndose el proceso de enseñanza en una experiencia compartida que contempla las diferencias particulares.
- La revisión de la evaluación psicométrica, considerando que las pruebas no deben servir para clasificar a los/as alumnos/as, sino para buscar potencialidades que orienten la práctica educativa.
- La presencia de un mayor número de profesores/as competentes.
- Un replanteamiento de las funciones de la escuela, siendo esta integradora y no segregadora.
- Consideración de factores sociales, culturales y educativos como causa del fracaso escolar.
- La revalorización de las escuelas especiales, contemplando las escasas expectativas que se

tenían sobre sus progresos y las dificultades de integración social.

- Las experiencias positivas de integración.
- Los movimientos sociales a favor de la igualdad.

Estos factores van dirigiendo las modificaciones que se irán haciendo presentes, y que abarcan desde el enfoque desde el que se visualiza la educación, hasta el sentir personal de los/as implicados en estos procesos, como los/as docentes, padres y madres, alumnos/as y la sociedad en general. Es en este contexto que surge el concepto de dificultades de aprendizaje, del cual se hablará más adelante y se usa para definir a un grupo de alumnos/as que presentando problemas escolares, no disponían de servicios que pudieran atenderlos, pues no mostraban una deficiencia ni discapacidad notoria, y al parecer habían estado también segregados dentro de las aulas regulares (Aguilera y Moreno, 2004).

Entre las respuestas ocurridas debido a esta situación se encuentra la fundación del “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes” que da como resultado en 1978 el Informe Warnock que estudia la problemática y hace las siguientes sugerencias (Citado en Aguilera y Moreno, 2004:188-190):

- Ningún/a niño/a será considerado/a en lo sucesivo ineducable.
- Todos/as tienen derecho a la educación.
- Los fines de la educación son los mismos para todos/as.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NE) de un niño/a con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NE son comunes a todos los/as niños/as.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos/as, los/as deficientes que reciben Educación Especial, y los/as no deficientes que reciben simplemente educación.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los/as deficientes.
- No obstante, se utilizará, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los/as alumnos/as que necesitan alguna ayuda especial.

Dentro de este informe se considera que los centros especiales siguen teniendo razón de ser debido a que son la mejor alternativa ante una discapacidad grave, además en ellos se pueden

encontrar recursos y fuentes de información para padres, madres y maestros/as, pero deberá revisarse su legislación a fin de que favorezca la integración escolar y laboral. Una de las peculiaridades es que en este informe se menciona la importancia del cambio de actitud del personal de educación especial y de la opinión pública en general.

Todo lo anterior, tiene como consecuencia una nueva conceptualización de la educación especial, considerándose que la educación de las personas con dificultades de aprendizaje debe permitirles su desarrollo personal, intelectual y social, con lo que la educación especial se puede entender como el estudio de programas de integración escolar y social (Sánchez Palomino y Torres González, 1999). Para otros autores como Dessent (1987, citado en Sánchez Palomino y Torres González, 1999) y Garanto (1993, citado en Sánchez Palomino y Torres González, 1999) la educación especial se entiende desde este nuevo punto de vista como un conjunto de recursos y apoyos educativos, que tendrán que aproximarse por un tiempo, a veces corto, a veces largo, a los/as alumnos/as para alcanzar los objetivos de la educación y cuya existencia está íntimamente relacionada con los valores y actitudes de los protagonistas.

En resumen, la educación especial para este momento es la respuesta educativa más adecuada para brindar apoyos y recursos a las personas que presentan alguna dificultad en su aprendizaje, ya sea ocasionada por una discapacidad física o porque el contexto no brinda los elementos que la educación especial sí está en condiciones de otorgar. De esta forma, se convierte en parte de una solución que tiene como objetivo integrar a los/as alumnos/as a su sistema escolar, laboral y social, y deja de ser la solución para únicamente brindar educación en un entorno en el que se limita a los educandos cuando se parte de su falta de capacidad para lograr algo.

En cuanto al diagnóstico, también ha cambiado su conceptualización, mientras que como se señaló anteriormente, era entendido como una forma para clasificar y etiquetar a las personas, para esta etapa es una nueva práctica educativa que se usa como una forma de ver mejor y más profundamente las problemáticas, en este caso no se busca dar una etiqueta, sino describir una serie de circunstancias que permitan dirigir las decisiones educativas, debe señalar lo que se puede hacer con la ayuda educativa de los demás y de la cultura, tiene que ofrecer otro modo y estilo de enseñar. De esta forma, más que representar una clasificación donde es conveniente encajar las serie de características que presentan las personas para así darles un nombre, debe ofrecer expectativas, posibilidades, opciones para superar el momento y permitir el desarrollo. Es entonces, una herramienta que nos permite aprender y enseñar (López Melero, 2004; Galloway y otros, 1994, citado en Arnáiz, 2003; Molina, 2001 citado en Arnáiz, 2003).

Arnáiz (2003) señala como una posibilidad de diagnóstico la evaluación psicopedagógica cuyo objetivo es obtener información con respecto al alumno/a para centrarse en su interacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia con el medio social y familiar; de donde se desprende la consideración de contemplar en el diagnóstico agentes externos al sujeto que es evaluado como factores que interfieren en su desarrollo escolar.

Esta evaluación debe llevarse a cabo en forma holística, es decir, considerando todos los escenarios en los que el alumnado se desarrolla, estos generalmente son: su casa, la escuela y quizás otros espacios adicionales, puede ser donde hace deporte o alguna otra actividad recreativa. Las formas más comunes de obtener información de estos contextos, es a través de la entrevista y la observación; la entrevista se lleva a cabo con padre y madre, así como el o la docente y el/la niño/a en cuestión. Es importante señalar que aún se usan las pruebas psicométricas como una forma de obtener elementos que enriquezcan la información, pero deben ser utilizadas con mucha cautela (García, et.al. 2000).

Ahora bien, lo anterior no sólo representa buenas intenciones, es necesario recurrir a una base legislativa que dé soporte y permita corregir las desigualdades educativas. En el ámbito internacional se llevaron a cabo declaraciones, entre las que se encuentran:

- La Declaración Universal sobre los Derechos Humanos (París, 1948)
 - La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños (Nueva, York, 1989)
 - La Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos (Jomtiem, 1990)
 - La Declaración de Salamanca (España, 1994)
 - La Consulta Internacional sobre Educación para la Primera Infancia y las Necesidades Educativas Especiales (París, 1997)
 - El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (2000)
 - La Convención de las Naciones Unidas sobre la Discapacidad (2005)
- (Ramos, 2000; Moreno y García, 2004).

Aranda (2002) señala en líneas generales, la afirmación de la UNESCO en 1988 de que existe al respecto una legislación internacional en la que se tiene en cuenta esta nueva situación, es por ello que en diferentes países se ha dado inicio a una serie de reformas educativas que hagan posible la integración educativa, todo con la intención de respaldar medidas y unificar criterios que dirijan la

toma de decisiones y las líneas de acción.

Al respecto se puede señalar por ejemplo, la promulgación de leyes como “La Ley sobre educación de todos los niños discapacitados” en 1975 en Estados Unidos; las “Leyes de 1971 y 1975 en Italia; “La Ley de educación” de Inglaterra en 1981 que establece un marco para niños/as necesitados de educación especial; en Francia la “Ley de 1975”, en Canadá la “Ley de 1976” y en España la “Ley de Integración Social del Minusválido de 1982” y modificaciones a la Constitución y a la ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Aranda, 2002; Álvarez y Soler, 1997).

De esta forma es posible observar que la integración educativa no implica la desaparición de la educación especial, sino que por el contrario la consolida incluyéndola en la educación regular (García, et. al, 2000), brindado así, el apoyo necesario para los/as alumnos/as que lo requieren en un ambiente un tanto más equitativo y en condiciones socialmente más igualitarias.

La integración constituye un proceso de cambio y una modificación conceptual, en el siguiente apartado se reflexionan y comentan consideraciones relacionadas con esta problemática.

1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa puede definirse de diversas formas, para Bless (1996 citado en García et. al, 2000), consiste en un proceso que implica educar a los/as niños/as con o sin necesidades educativas especiales en el aula regular, utilizando los apoyos y medios que sean necesarios para hacer posible su aprendizaje.

Para Sánchez Palomino y Torres González (1999) más que un proceso es un proyecto que afecta a toda la escuela, que supone una intencionalidad de cambio, cambio de enfoque conceptual, de mentalidad, de actitud y de práctica educativa, que responde a instancias sociales y políticas, es decir, para estos autores la integración se conforma por protagonistas y contextos más que de apoyos y medios.

En contraposición, Bautista (2002) señala que la integración sólo supone la admisión de un niño/a que pudo haber asistido a una escuela especial y es admitido en la escuela ordinaria, ya sea en un tiempo parcial o total, en todas las actividades o solo en algunas cuantas, entonces se remite a considerar a un/una alumno/a integrado/a si ha sido ubicado/a en la escuela regular.

López Melero (1996) comparte esta posición pues considera que la integración sólo consiste en emplazar a los/as alumnos/as con hándicap a la escuela ordinaria; aunque contempla que este proceso puede consistir en sólo en reubicar al alumno/a, también puede centrarse en los proyectos de intervención y situarse como compromiso social.

En el primer caso únicamente hay un cambio de espacio, se va de la escuela especial a la escuela regular, por supuesto que esto supone beneficios pero no reta de forma alguna las limitaciones, ya que los /las alumnos/as siguen siendo “anormales” en contextos regulares. Para el segundo caso, entran en juego otros factores como son la formación y preparación de los/as profesionales de la educación, así como el apoyo que se puede recibir del entorno social. Para el último de los casos se contempla la integración como una propuesta que en realidad acepte y ofrezca educación acorde a la diversidad de los alumnos, considerando dentro de esta diversidad no sólo las discapacidades, también contemplando diferencias étnicas, religiosas, éticas, físicas, etc. Al respecto se detallará más al final del apartado.

Para Álvarez y Soler (1997) la integración se entiende como la participación total del sujeto en los recursos de la comunidad con los apoyos y adaptaciones pertinentes para favorecer sus relaciones con el contexto, por lo que considera a la persona integrada actuando dentro de su entorno escolar y social apoyando y recibiendo apoyo de otros/as, en este caso el sujeto ya no sólo recibe, también brinda.

En términos generales, se puede entender la integración educativa, como el proceso mediante el cual se permite la educación en la escuela regular a cualquier alumno/a, no importando su condición física, intelectual o social. Esta reubicación va a requerir que se brinden apoyos materiales, profesionales y temporales para que pueda llevarse a cabo, de esta forma se requiere de un compromiso por parte de las personas que hagan parte del proceso; con el cual se verán beneficiados/as los/as alumnos/as integradas, pero también el resto del alumnado y la comunidad en general.

Los fundamentos filosóficos sobre los que descansa la noción de integración son los siguientes (García, et. al, 2000):

- Respeto a las diferencias: En toda sociedad existen diferencias entre sus miembros. Estas diferencias pueden deberse a múltiples factores; la posibilidad es considerar estas diferencias como “problemas” o como características que enriquecen a la sociedad. Esta última es la

postura de la integración, aceptar que la diferencia es una característica general de la población a partir de la cual se debe comprender a los/as demás.

- Derechos humanos e igualdad de oportunidades: Todo ser humano tiene derechos y obligaciones; entre estos se encuentra el derecho a una educación de calidad. La integración educativa, es un derecho que busca la igualdad de oportunidades, pues permite que cada una de las personas que conviven en integración se enriquezcan de las experiencias de otros/as y enriquezcan a su vez a otras personas.
- Escuela para todos: En el artículo 1º de la Declaración Mundial sobre Educación para todos se señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación, una educación que es brindada en un centro escolar y de calidad. La propuesta de la UNESCO, es que la escuela atienda la diversidad, partiendo del hecho de que todos los individuos somos diferentes y que esta condición contribuye a ampliar los horizontes del desarrollo de los/as niños/as.

Algunos de los principios generales que dirigen la integración son:

- Normalización: Parte de la idea de proporcionar los servicios de habilitación, rehabilitación y las ayudas técnicas que permitan alcanzar tres metas (García, et. al, 2000):
 1. Una buena Calidad de vida
 2. Disfrute de los derechos humanos
 3. Oportunidad de desarrollar capacidades.

Como señala García (1988, citado en Arnáiz, 2003) la normalización implica los reconocimientos de los mismos derechos fundamentales de cualquier ciudadano de la misma edad y en el mismo país, aceptando a la persona con sus propias características, ofreciéndole por ende, los mismos derechos que a cualquiera en su comunidad.

La Normalización se refiere básicamente a la posibilidad de que una persona que se enfrenta a una deficiencia o necesidad especial pueda llevar a cabo una vida lo más “normal” posible, entendiendo este término como la forma de vida que se lleva cabo en el grupo al que esta persona pertenece, no se trata de pasar por alto las discapacidades, se trata de aceptar las diferencias y asumir que estas le corresponden a todos/as, por ello la noción de normalidad debe apegarse a la diferencia que corresponde a cada persona.

Álvarez y Soler (1997:30) y Fernández (1993:9) refieren a Neils E. Bank-Mikkelsen, para

definir este término como *“la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como le sea posible”*. Y a Bengt Nirje (1969, 1970: 9) que dice que es *“la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales en la sociedad”*.

De lo anterior se desprende que a través de la normalización, se busca que las personas con necesidades educativas especiales puedan acceder a una forma de vida típica. Esta forma tendrá como referencia la vida de su comunidad, por lo que con este término, también surge el planteamiento del respeto a las diferencias culturales y étnicas pues si bien se busca integrar a las personas que eran segregadas, no es intención darles esquemas de vida que no sean los de su sociedad. El objetivo de la normalización no es hacer personas iguales sino personas con las mismas oportunidades y con desarrollos afines, no es cuestión de que se transfiera una cultura, ideología, idioma o expectativas universales, es cuestión de respetar las diferencias de cada comunidad.

- Integración: Consiste en el acceso de todas las personas con y sin discapacidad al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, busca la eliminación de la marginación y la segregación valorando las capacidades y limitaciones de cada uno (García, et. al, 2000).

Según Arnáiz (2003) es una consecuencia obligada de la normalización, es que exige la acomodación mutua entre integradores e integrados, en la búsqueda de respuestas y soluciones para atender las necesidades de las personas con o sin discapacidad. Desde el aspecto educativo, busca insertar a los/as alumnos/as con discapacidad a la escuela regular, uniendo en consecuencia la escuela especial con la regular, la primera como apoyo y complemento de la segunda, siempre considerando y atendiendo a las diferencias que tiene cada individuo.

En consecuencia se puede entender la integración como la búsqueda de espacios, momentos y derechos comunes para todas las personas, no importando si presentan alguna característica específica o no, en este caso, la discapacidad no debe ser un factor excluyente, pues si se parte de la idea de que la normalización tiene como fin brindar a todo sujeto la característica de diferente, entonces todos deben compartir los mismos entornos y posibilidades.

- Sectorización: Implica que todos los/as niños/as puedan ser educados y recibir atención y servicios en lugares cercanos a su domicilio. Para ello, se debe recurrir a la descentralización de los servicios de tal forma que los traslados no se conviertan en algo complicado y generen gastos elevados (García, et. al, 2000; Álvarez y Soler, 1997).

A partir de lo anterior se desprende la idea de que con la sectorización se permite a cada persona tener servicios cercanos a su comunidad sin que deba trasladarse a lugares muy alejados, con lo que pudiera complicarse su integración e incluso en algunos casos volverse algo imposible.

- Individualización: Se refiere a la consideración de diferencia que tiene todo ser humano, por lo que cada alumno/a necesitará de una adaptación de la enseñanza que recibe, pues las habilidades y capacidades son diferentes en cada caso (García, et. al, 2000).

Con la individualización se trata de garantizar que los/as alumnos/as tengan una educación acorde a sus necesidades en referencia con su desarrollo y sus capacidades (Álvarez y Soler, 1997), es decir, la idea es que cada persona sea considerada en su individualidad, contemplando los requerimientos que a partir de esta se desprenden, la idea es dar respuesta a la diversidad. Con esta noción se hacen necesarios apoyos diferenciados para la población educativa, pues si por ejemplo, un/a estudiante requiere apoyo visual, quizás otro requerirá apoyo en la infraestructura.

Existen diversas formas de clasificar o tipificar los modos y formas de la integración. Para Fernández (1993), esta puede darse de diferentes modos: la integración familiar, donde cada miembro de la familia deberá aceptar a la persona en cuestión, permitiéndole que lleve una vida lo más semejante a la de sus iguales; integración escolar, aquí el espacio se amplía a la escuela donde alumnos/as, maestros/as, directivos y padres y madres de familia tendrán una contribución, pues es con quienes comparte espacios y momentos; la integración social, en la que entra en juego la comunidad a la que se pertenece, esta quizás pueda ser un poco más compleja, pues requiere de la aceptación de sujetos con formas de vida, educación y de pensar distintas aunque se comparta cierto bagaje cultural; y finalmente la integración laboral, aquí se espera que cuando la persona sea adulta pueda incluirse en un ambiente que le permita ganarse la vida y practicar una actividad como los otros adultos.

Por su parte el informe Warnock (citado en Marchesi, 2001) distingue tres formas de integración:

1. Integración Física: En la que las unidades de educación especial están en una escuela ordinaria, es decir los/as alumnos/as asisten a la escuela regular pero siguen siendo atendidos en su mayoría por los/las especialistas de la educación especial.

2. Integración Social: En donde los/as estudiantes de escuelas especiales comparten actividades con los/as alumnos/as) de la escuela regular; aquí los/as alumnos/as con alguna discapacidad se integran en unas cuantas actividades solamente, no se comparte todo el tiempo ni se hacen las mismas cosas.
3. Integración Funcional: En donde los/as alumnos/as con NEE, comparten tiempo de forma parcial o completa en las aulas normales y se incorporan a la dinámica de clase; en este caso los/as alumnos/as con NEE se involucran más en las clases o grupos, participan de las dinámicas en los tiempos y entornos de forma más colaborativa.

Ahora bien, el proceso de integración se puede ver desde diversos ángulos. Como se mencionaba antes, para López Melero (1996) se centra desde diferentes enfoques:

- Integración centrada en el emplazamiento de los/as alumnos/as: Centra la integración en el traslado de los/as alumnos/as de la escuela especial a la escuela regular, brindando esta última los servicios necesarios desde los especiales a los ordinarios, propiciando con esto un aumento en la interacción y aceptación social.
- Integración centrada en proyectos de intervención: Parte de la consideración de que la integración no se produce por el solo hecho de estar juntos, sino que requiere de la planificación instruccional promoviendo la aceptación de otros compañeros, se requiere el apoyo de otros profesionales y la redefinición de roles y responsabilidades.
- Integración escolar y social desde una perspectiva institucional: La integración en este caso se define como el ofrecimiento de una modalidad acorde a la diversidad, se asume la educación comprensiva, fusionando la educación especial y general, reconceptualizando con ello el papel de la escuela (desarrollando aquí la inteligencia, la parte social y la afectiva). Este enfoque está centrado en un modelo ecológico.

La integración conlleva una mejora en el desarrollo de los/as alumnos/as, además de que permite una socialización más efectiva. Ayuda también a pensar en un currículum un tanto más flexible que permita a más alumnos/as el acceso, pues con uno muy rígido las posibilidades se cierran y sólo puede ser alcanzado por muy pocos/as. La idea es pensar en la integración como un proceso interminable y cambiante que se irá modificando a medida que los/as alumnos/as van modificando sus procesos y sus necesidades. Su consideración no es un trabajo fácil pues se

requiere de personal capacitado y del compromiso de todos/as y cada uno/a de los implicados en la labor, las limitaciones que se observan en la práctica de la integración educativa han llevado a un planteamiento distinto, con matices diferentes pero que también contempla la unión de los alumnos de educación especial al aula regular; esta es la inclusión educativa, de la que se hablará en el siguiente apartado.

1.3 INCLUSIÓN EDUCATIVA

Sí bien la integración educativa es un principio para considerar y aceptar la diversidad, también es cierto que las limitaciones del proceso que se ha seguido son evidentes. Al respecto puede señalarse que un problema crítico radica en que no todos los centros educativos están en condiciones de aceptar alumnos/as con NEE y menos si éstas están asociadas a alguna discapacidad; ahora bien si es posible que los/las alumnos/as ingresen a la educación regular la atención brindada dista mucho en calidad de la ofrecida a cualquier alumno/a que no las presentan; otra limitante es que la visión de diversidad en la integración es cerrada, pues se contempla al alumno/a integrado/a como personas “especiales y privilegiadas” que han podido acceder al mundo “normal” (Echeita, 1998).

Para Jurado de los Santos (1995) hay que agregar a las limitaciones la consideración de que la integración debe asumirse como atención a la diversidad, lo que no sólo se apega a personas con discapacidad, que por demás han recibido en muchos casos una atención general muy precaria y restringida, y se ha dejado de lado, por ejemplo a aquellos/as estudiantes que están en riesgo social. También se debe añadir que los planteamientos teóricos y técnicos chocan con la realidad debido a la falta de infraestructuras, la disfuncionalidad organizativa y los objetivos sociales prioritarios, es decir, no se puede hablar de integración cuando se sigue partiendo de propósitos que no todos/as pueden alcanzar, además de no existir condiciones suficientes ya sea por factores materiales, físicos, y/o sociales.

A partir de estas consideraciones entra en juego un concepto que requiere profundización: “diversidad”, pues esta contempla diferencias físicas, étnicas, sociales, religiosas, etc. Al respecto Jiménez y Vilá (1999) señalan que es evidente la necesidad de asumir la diversidad en el contexto educativo, y señalan como razones para ello que las sociedades hoy son pluriculturales, por lo que las escuelas no pueden desarrollarse sin considerar este factor, además su aceptación presume el enriquecimiento de los procesos educativos en general y las posibilidades didáctico metodológicas en particular; de aquí que contemplar este concepto sea una exigencia más que una sugerencia, pues es innegable la diversidad social actual.

Una consecuencia de este planteamiento consiste en considerar la diversidad como valor, pues como señala Arnaíz (2003:147), *“la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes con relación a los factores físicos, genéticos, culturales y personales”*. Es por ello que la diversidad es inherente a las sociedades y con ello al ser humano, por lo que debe ser considerada un valor, ya que es una característica de todos los seres, de no ser así puede ser contemplada desde una perspectiva individualista lo que puede tener como efecto en la educación procesos de enseñanza distintos, para las personas “especiales” o que requieren un apoyo adicional con lo que se pudiera estar reproduciendo la segregación en los centros educativos.

Al respecto, Del Carmen (2004) argumenta que la consideración tradicional de las culturas occidentales de valorar la norma hacen que continuamente se busque la cercanía con lo que la mayoría tiene y hace, por lo que se considera a las personas por su grado de aproximación a los ideales, lo que ha llevado a la educación a centrarse en lo que les falta o les sobra a los/as alumnos/as, sin considerar que cada persona tiene capacidades y formas de aprendizaje propios, de esta forma cuando trabajamos con un alumnado diverso el objetivo es conseguir que se adapte a las pautas de la mayoría. En contraposición, si se valora de forma positiva que cada alumno/a tiene formas distintas debido a que viene de historias y orígenes particulares, la diversidad no sería un obstáculo sino un factor que enriquezca el desarrollo y aprendizaje de los/as miembros de un grupo específico; por ello para que la escuela pueda afrontar con éxito la diversidad innegable es menester trabajar en la aceptación como valor de esta pluralidad.

Es imperativo contemplar la diversidad como una oportunidad, como algo que es natural, por lo que hay que buscar la manera adecuada de potenciar las diferencias que hacen singulares a cada persona, combatiendo y anulando de ser posible las desigualdades. Todo con el fin de ofrecer una educación de calidad para cualquier estudiante sin importar su condición, es una opción y oportunidad para aceptar a cada persona en su individualidad (Pujolás, 2004).

El resultado del argumento anterior es la comprensión de que *“las desigualdades no están en los genes, sino en el entramado social”* (López Melero, 2004:144), ya que el entorno es quien limita, en este caso concreto, es la escuela la que determina quién sí puede y quién no, con lo que se está de una u otra forma contribuyendo y colaborando con formas segregativas en los centros escolares. Es así que para evitar esto surge la propuesta de la educación inclusiva.

La noción de inclusión concibe de forma más radical la postura de la integración, según

Stainback et al. (1992, citado en Doré, Wagner, y Brunet, 2002) la inclusión contempla la integración también en la vida social y educativa, apuntando que no se debe dejar fuera de la enseñanza regular a ningún/a alumno/a, no partiendo de la dificultad, sino desde la consideración *a priori* de la diferencia. Por ende este concepto no remite a lo que los/as alumnos/as no pueden hacer, remite a la idea de que cada uno hace cosas diversas, por lo que hay que considerar esas diferencias para que cualquiera pueda tener un aprendizaje dentro del esquema de actividades escolares.

Esta nueva visión considera que la integración también es una forma de exclusión pues se lleva a cabo a partir de la concentración de algunos grupos en tal o cual actividad a partir de ciertas características que los integrantes del grupo tienen, esto es una forma de etiquetamiento pero disfrazado de aceptación con lo que se está excluyendo en entornos integradores. Por ello es necesario considerar la inclusión a partir de todos/as los alumnos/as, no considerando a un grupo en particular sino a todos/as pues no hay “especiales” sino diferentes, elemento que está implícito en toda persona (Florian, 2003; Echeita y Rodríguez, 2007)

Al respecto Moraña (2003) agrega que la inclusión educativa es la posibilidad de crear entornos donde se considere a las personas como tal, sin menosprecio ni discriminación, señalando que la inclusión es un derecho, es la vía para garantizar la equidad en educación y el derecho humano de ser educado con los pares. De esta manera se puede decir que la educación inclusiva no tiene por objetivo homogeneizar las diferencias, es el reconocimiento de estas diferencias y la construcción del aula como comunidad para que se trabaje con ellas, de forma que cada persona se sienta conectada con lo que se hace en su salón de clases.

Arnáiz (2003: 135) por su parte considera y define la inclusión como una oposición: *“La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación.”* Es por ello que para que se tengan escuelas inclusivas se requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, desarrollando propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos/as. Las escuelas inclusivas buscan dar al alumnado las condiciones de equidad que otorgan los derechos.

De todas estas definiciones se puede reconsiderar y fundamentar lo planteado en un principio, pues es notoria la relación con la noción de diversidad y su reconocimiento como valor, como condición necesaria para llegar a la aceptación de las diferencias en todos/as y cada uno/a de los alumnos/as, no como una limitante sino como un ingrediente que permite beneficiar el proceso

educativo, que además estaría adecuándose en mayor medida a la población que invariablemente está en las escuelas.

En consecuencia Echeita (2006) va más allá de una definición diciendo que más que hablar de una noción de inclusión sería más apropiado hablar de inclusiones, por lo que recomienda hablar de perspectivas sobre la inclusión, entre ellas señala las siguientes: Educación Inclusiva como educación para todos/as; en este caso el autor menciona la labor comprometida de la UNESCO para brindar apoyo a todos/as sin excepción alguna respetando las diferencias y la diversidad, adicionalmente señala que la escuela inclusiva como opción educativa para todos/as es mucho más rentable y económica que considerar entornos distintos para los diversos tipos educativos, así es que también podría servir como estrategia de los países.

También considera a la Educación Inclusiva como participación; en este aspecto se contempla el trabajo conjunto de las personas que intervienen en la inclusión, pues no es una tarea que se hace de una sola vez, hasta cierto punto ni en un momento dado, es un trabajo constante, pues no existen las escuelas inclusivas ya terminadas. Es importante resaltar que en la noción de participación se considera como una práctica que contempla el estar, dar y recibir, lo que implica compromiso. Educación inclusiva como valor; en este sentido se enfoca a la inclusión como una práctica que permite también al alumnado adquirir conciencia plena de sus responsabilidades, derechos y obligaciones como ciudadanos en una sociedad específica, simultáneamente es una práctica que requiere un compromiso social que conlleva evaluar y comprender problemas. Finalmente está la educación inclusiva como garantía social; al ser la inclusión una práctica que fomenta la equidad, los derechos y el respeto se convierte en una forma de garantizar los derechos y compromisos que hacen parte de cada ciudadano.

En este sentido Florian (2003) señala a diversos autores como Mason (1995) y Booth y Potts (1997) que consideran que la característica primordial de una definición de inclusión sería la consideración de la participación como parte medular para hablar del término, pues es el trabajo personal y colaborativo en el que descansa la posibilidad de inclusión, es por ello que este nuevo concepto trasciende el de normalización, ya que es diferente participar de acuerdo a las propias capacidades, gustos e intereses que seguir un modo de vida ya propuesto al que hay que adaptarse.

Es por ello que hablar de inclusión es más que una tarea donde se promuevan los derechos, y las buenas intenciones, es una forma de garantía, de respaldo y ejercicio a esos derechos; en este sentido y a partir de las definiciones anteriores es posible asegurar que la inclusión es cuestión de

justicia no de bondad, no se trata de considerar a las minorías y sus diferencias, se trata de asumir que cada uno/a es diferente y en sí mismo/a representa una minoría con características afines y diversas. Considerar la inclusión representa la posibilidad de construir sociedades respetuosas de otros/as y responsables de sí mismos/as.

La búsqueda de oportunidades equitativas, tiene como fin ayudar a la comunidad en la que nos incluimos como personas, al mismo tiempo que permite que las personas que han sido excluidas sean apoyadas por esas comunidades. Una de las primeras tareas que hay que enfrentar en esta labor es la modificación de actitudes a través del compromiso y el trabajo, pues es quizás este factor una de las limitantes que más complican la integración y en su momento la inclusión (Arnáiz, 2003; Del Carmen, 2004).

Por ello, es posible señalar que el inicio está en el trabajo personal que tenemos que llevar a cabo, pues en muchas ocasiones se llega a conductas segregadoras, a veces por ignorancia otras veces por temor. El personal en educación, en general, tiene el compromiso de efectuar un análisis de conciencia para revisar su forma de pensar o actuar, y si esta forma contribuye o no a la labor de la inclusión, además de trabajar en la modificación de esas conductas, a partir de lo cual se podrá hablar de un principio de cambio.

La revisión de los principios de la inclusión puede hacer creer que se vive en un ideal, que resulta utópico pensar que en algún momento se logrará una escuela inclusiva auténtica, pero cualquier acción que se tome para dirigirse en este sentido es un buen paso para continuar con el camino. Por lo anterior es de suma importancia el reconocimiento personal que se debe hacer con respecto a los valores y actitudes propios.

Ahora bien, los principios en los que se basa la inclusión son retomados por Stainback y Stainback (1990, citado en Jiménez y Vilá, 1999) que consideran que estos son: establecer una filosofía escolar basada en el principio de democracia e igualdad, seguir el principio de las proporciones naturales (se refiere a la condición de diversidad implícita en las personas), incluir a todas las personas involucradas en la educación, desarrollar redes de apoyo, integrar alumnado, personal y recursos, adaptar el currículum y mantener flexibilidad. Estos principios contemplan la posibilidad de construir ambientes más equitativos y de sociedades que brinden oportunidades más igualitarias que las propuestas por la educación especial e incluso la integración, con base en la naturaleza real de diversidad de la que se habló anteriormente y considerando la colaboración de todos/as los/as involucrados/das. En el ámbito educativo se debe tomar en cuenta la posibilidad de

adaptar el currículum y mantener flexibilidad para permitir a cada cual, según sus capacidades, conseguir los propósitos que este plantea por lo que no es posible pensar en situaciones estrictas y cerradas.

Por su parte el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (1996, citado en Florian, 2003) asume los principios pero desde el plano de la filosofía de la educación según la cual todos/as los/as niños/as tienen derecho a aprender y a jugar juntos/as, los/as niños/as nunca deben ser menospreciados o discriminados y que no hay razón legítima que justifique la separación de los/as niños/as durante su escolarización. Esta visión a diferencia de la anterior solo contempla la importancia y necesidad de la inclusión a partir de la permanencia conjunta de todos/as los/as alumnos/as, dejando un poco de lado la importancia de contemplar los aspectos curriculares y la labor de las personas involucradas.

Así pues, se puede concluir que la inclusión se articula alrededor de tres vertientes: sus principios, su base filosófica y su acción. Por ello los principios de la inclusión superan a los de la integración pues considera sociedades tal como están conformadas, respetando las diferencias propias de cada sujeto, pero sobre todo se distingue en la práctica inclusiva porque contempla la posibilidad y necesidad de participación de las personas que se involucran para poder llevarse a cabo, de tal forma que se busque siempre ofrecer educación de calidad para cualquier estudiante (Jiménez y Vilá, 1999).

Es por ello que ahora el reto escolar radica en poder organizar escuelas capaces de incentivar el desarrollo de todos/as los/as alumnos/as de acuerdo a sus diferentes capacidades, de tal forma que se puedan sentir parte de la comunidad en la que conviven, centrándose en la posibilidad de adquirir y desarrollar al máximo las capacidades y habilidades para ser, vivir y convivir. Entonces la escuela no tiene otra posibilidad que buscar opciones para incluir en sus consideraciones y acciones a cualquier tipo de estudiantes, sin dejar de lado la labor de los/las profesores/as, los/as alumnos/as y también de los padres y madres de estos; la escuela inclusiva se preocupa por buscar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender a alumnos diferentes (Huguet Comelles, 2006; Pujolás, 2004).

A raíz de las consideraciones anteriores, se puede decir que la inclusión es una forma de vida, en este caso enfocada en el ámbito educativo y está relacionada con los valores de la convivencia y la aceptación de las diferencias, por ello se considera que tiene una gran vertiente social, que la hace cada día más necesaria, también tiene una vertiente afectiva, que nos permite reconocer a otros/as

como personas capaces todas, una vertiente política que da cuenta de las reformas y medidas tomadas y por supuesto una vertiente educativa, desde la cual, la escuela es el escenario que fomenta el compromiso del alumnado y el/la maestro/a en los proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Vilá, 1999; Pujolás, 2004).

Ahora bien, es importante señalar que aunque la educación especial está enfocada sobre todo a la atención de personas con discapacidad, la integración y la inclusión contemplan a cualquier/a alumno/a que presente alguna condición especial, considerando a sujetos con características diferentes al grueso de la sociedad, por ejemplo: personas de religiones distintas, culturas distintas, etnias distintas, en fin cualquier característica que pudiera implicar una diferencia sustancial. Es por ello que cada forma de brindar atención ha definido términos distintos para referirse a los/as alumnos/as que de alguna manera se encuentran en dificultades para recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones y en equidad. Este cambio de terminología es la temática de la que se hablará en el capítulo siguiente.

CAPITULO 2.

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE, NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE.

Pensar en la diversidad como una característica del ser humano es una consideración que ha empujado a la escuela a contemplar y reflexionar sobre la forma de atender a una población distinta. De esta forma surgen algunas nociones que tratan de considerar estas diferencias abordando la problemática desde diferentes enfoques. Este capítulo se refiere a las formas que se han utilizado o se utilizan para describir esta situación

En un primer apartado de este capítulo se hace referencia a la conceptualización del término de Dificultades de Aprendizaje (DA) como una forma de contemplar y apoyar a los/as alumnos que por alguna razón no marchan con la norma de su grupo. Esta razón en este caso será intrínseca al/a niño/a, ya sea debida por un trastorno, síndrome, o por cualquier otro agente interno.

En el segundo apartado se revisa el término necesidades educativas especiales (NEE), así como las implicaciones educativas que surgen a partir de su definición, lo que conlleva una respuesta educativa a la que subyace una responsabilidad distinta y una nueva forma de visualizar la labor de los centros escolares. También se incluyen las críticas que han surgido a partir de la definición y aplicación del concepto.

En la última sección se considera la noción de “barreras para el aprendizaje y la participación” como una propuesta desde la educación inclusiva para brindar atención y apoyo a los estudiantes que presentan algún tipo de conflicto para acceder a la escuela regular, y desde el cual el enfoque de la problemática deja de ser intrínseco al/a la alumno/a para convertirse en social.

2.1 DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE: GENERALIDADES

Las DA se caracterizan porque las personas tienen un funcionamiento por debajo de lo esperado de acuerdo a su edad cronológica y su coeficiente intelectual, por ello interfieren considerablemente en el rendimiento académico y en el desenvolvimiento cotidiano de las personas. En el ámbito académico representan problemas en la adquisición de la lectura, escritura y cálculo. Este término se utiliza en la DSM IV, que se encarga de clasificar los trastornos del aprendizaje que pueden presentarse en la infancia (García Sánchez, 2001).

Es por esto que Aguilera y Moreno (2004) consideran que este concepto se puede definir como una forma de catalogar a un grupo de alumnos/as, que presentando problemas escolares, no

disponían de servicios especializados que pudieran atenderlos/las, es decir, surgen las dificultades de aprendizaje como una categoría más que añadir a las alteraciones que podrían hacerse presentes en la infancia, por ello el término está centrado en brindar apoyos a estos grupos para poder ayudarlos a superar las problemáticas específicas que presentarán de acuerdo a un diagnóstico.

Suárez (1995) señala que el uso de este concepto tiene dos sentidos, uno es llamado amplio y el otro restringido. En sentido amplio se considera a las DA como equivalentes al concepto de NEE, del cual se hablará en el apartado siguiente y en el sentido restringido se les llama dificultades del aprendizaje escolar ("learning disabilities") y comprende a un número considerable de alumnos de la educación especial. De acuerdo a esto, es un término que en general se refiere a un grupo heterogéneo de desordenes que se manifiestan en dificultades en la adquisición de conocimientos escolares. Estos desordenes son intrínsecos al individuo y pueden deberse a una disfunción del sistema nervioso central, pero no en general al contexto donde se desenvuelve.

A partir del análisis que hacen García Vidal y González Manjón (2000) consideran que el uso de este término enfatiza el etiquetamiento que tanto se ha atacado y que es tan utilizado en la educación especial, y consideran también que su definición sigue siendo muy ambigua. De esto se desprende que su uso remite a la consideración de que las DA se presentan debido a que los/as alumnos/as muestran un desorden que no tiene relación alguna con su contexto, es decir se deben en su mayoría a problemas internos; por lo tanto es el/la alumno/a donde se debe trabajar para superar la dificultad.

Las causa y el origen de las DA son muy difíciles de especificar, pues puede considerarse que son resultado de deficiencias psíquicas o sensoriales, o deberse sólo a anomalías neurológicas o por factores de tipo emocional, finalmente fuera cual fuera la causa, el resultado es que determinarlas es un problema muy controvertido y difícil de resolver, las investigaciones al respecto afirman que habrá una comprensión completa de las DA cuando haya capacidad total para explicar el código genético, ya que se debe recordar que desde esta postura las DA se observan a partir de la herencia genética (García Vidal y González Manjón, 2000).

Pero esta noción no surge de la noche a la mañana, sus antecedentes históricos pueden ser divididos en cuatro fases: la fase inicial o de los cimientos, la de transición, la de integración y la contemporánea o la de consolidación. Se considera que la primera se extiende de 1800 a 1940 y se caracteriza por investigaciones sobre las funciones cerebrales, sus alteraciones y sus repercusiones en el lenguaje, la conducta y los trastornos perceptivos, motóricos y emocionales, su relevancia es en

el ámbito médico; la segunda comprende de 1940 a 1963 y en ella se trasladan las aportaciones a la educación y la psicología, por lo que se centra en el diagnóstico a través de instrumentos y formas de enseñanza estructuradas, hay una extensión a las lesiones o deficiencias que no son evidentes, en este caso convergen en enfoque médico y el psicopedagógico (Aguilera y Moreno, 2004; García Vidal y González Manjón, 2000; García Sánchez, 2001; Suárez, 1995).

Según Franklin (1987, citado en Suárez, 1995) un aspecto relevante de la segunda fase son los trabajos que insistían en la relación de dificultades en el aprendizaje escolar con la noción de lesión cerebral, esta relación se fue reforzando y favoreciendo por lo tanto se consideró que los/as alumnos/as que presentaban problemas para tener el mismo desempeño que el resto del grupo tenían lesiones cerebrales; por ello se pone acento y de ahí la importancia en el vínculo entre los enfoques médico y psicopedagógico.

En lo que concierne a la tercera fase, la de la integración se ubica entre 1963 y 1980, y aquí se unen los trabajos efectuados en las dos fases anteriores, además se incluye en el trabajo escolar a los/as docentes, alumnos/as, padres, madres y especialistas; según estos autores, en esta fase hay mucha confusión sobre el uso de los diferentes paradigmas, por lo que las posturas son diversas; finalmente, en la fase de consolidación, que comprende de 1980 a la actualidad, se profundiza en los trabajos anteriores, se incluye un trabajo legislativo para proteger a la personas con dificultades de aprendizaje, se unen los sistemas de educación especial y ordinaria y se abre paso el trabajo interdisciplinario entre diferentes especialistas (Aguilera y Moreno, 2004; García Vidal y González Manjón, 2000; García Sánchez, 2001; Suárez, 1995).

En la fase de la integración sobresale un acontecimiento importante, el 6 de abril de 1963, se institucionaliza la expresión "learning disabilities" (dificultades del aprendizaje escolar) apadrinada por Samuel Kirk (considerado el padre de las DA) con la intención de sustituir todos los términos que habían venido usándose para referirse a esta problemática. También es en esta fecha en que se da inició a la presión social en defensa de los/as niños/as con dificultades de aprendizaje escolar, esta presión conseguiría en 1977 que en la legislación estadounidense se estableciera la categoría diagnóstica de *learning disabilities* para garantizar fondos a programas educativos específicos para estos casos (Suárez, 1995; García Sánchez, 2001).

Como se puede observar la conceptualización de DA es relativamente reciente y su estudio se enfoca desde varios aspectos. García Vidal y González Manjón (2000) consideran que su estudio puede verse desde tres enfoques: el neuropsicológico, el conductual y el cognitivo. Por su parte

Suárez (1995) contempla el enfoque con orientación biomédica y psicométrica, ambientalista, conductual, cognitiva y de orientación curricular. Ambas propuestas tienen elementos afines, lo que las hace similares, aunque Suárez brinda más enfoques desde los cuales revisar el constructo DA. También se encuentra la propuesta de Jiménez (1999 citado en García Sánchez, 2001) que contempla el enfoque del procesamiento de la información, el enfoque interactivo o ecológico y la perspectiva sociohistorico-cultural, esta con similitudes con la de Suárez (1995). Las tres ideas se revisarán a continuación.

2.1.1 ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Antes de entrar en materia se incluye la tabla 2 para comparar las tres propuestas que se utilizan para describir el estudio de las DA, esto con el fin de hacer más clara la exposición y descripción que se lleva a cabo más adelante. Se pueden encontrar en el mismo renglón los enfoques que son similares en cada propuesta.

Tabla 2: Enfoques de estudio para las dificultades de aprendizaje

García Vidal y González Manjón (2000)	Suárez (1995)	Jiménez (1999 citado en García Sánchez, 2001)
Neuropsicológico	Biomédico y psicométrico	
Conductual	Conductual	
Cognitivo	Cognitivo	Procesamiento de Información
	Ambientalista	Ecológico
	Curricular	
		Sociohistórico-cultural

De acuerdo a la propuesta de García Vidal y González Manjón (2000), el primer enfoque es el neuropsicológico, este es el más tradicional, y queda expresado en palabras de Monedero (1989, citado en García Vidal y González Manjón, 2000: 123):

“Las dificultades de aprendizaje, específicas o inespecíficas, son la consecuencia de la deficiencia de determinadas aptitudes...El niño que tiene dificultades de aprendizaje, del tipo que sea, no cuenta con los instrumentos neuropsicológicos necesarios para llevar a cabo estos aprendizajes”

Desde esta perspectiva, las cosas se plantean a partir de la capacidad-discapacidad, por lo que la adquisición del aprendizaje está en función de la superdotación y la deficiencia, mismas que

son explicadas en términos de la capacidad funcional del cerebro. Esta propuesta corresponde a la que Suárez (1995) llama enfoque con orientación biomédica y su continuación es con el modelo psicométrico.

Dentro de las características que tiene el enfoque con orientación biomédica podemos señalar que se utiliza un excesivo lenguaje médico, en este caso la tendencia es buscar las causas del origen del individuo dentro de él mismo, por lo que el diagnóstico se centra en poder determinar de forma lo más precisa posible que problemas presentan los/as alumnos/as, este rasgo hace que se tienda a confundir la normalidad biológica con la normalidad funcional, es decir, se entremezcla la idea de que al presentar alguna característica biológica, por ejemplo retraso mental, entonces se deberá tomar una postura pesimista para expresar sus rasgos, por lo que la intervención se centra en el déficit (Suárez, 1995).

Según Suárez (1995) el modelo biomédico se extiende con el psicométrico, desde el cual todas las personas tienen un cierto número de rasgos y atributos, con los cuales se puede determinar su comportamiento, por lo que la existencia o ausencia de atributos dará como resultado la capacidad o incapacidad del individuo en determinadas tareas, esta dotación de características en las personas se establece a través de test, cuestionarios, entrevistas, etc., posteriormente se revisan en la curva de normalidad y se determina si el sujeto está o no dentro del margen de lo aceptable, generalmente estos rasgos se asocian y se consideran determinados por dotación biológica.

En cuanto al enfoque conductual la postura también es tradicional, en este caso se remite al marco teórico que brinda la psicología conductista, en donde el punto de atención está en el control de las conductas, en este enfoque se debe obtener una conducta aceptada y acertada a partir del uso de reforzadores para lograr el aprendizaje deseado en los/as alumnos/as. Esta propuesta considera al sujeto como un ser que debe ser entrenado para resolver como es correcto y acertado, como se puede notar lo valioso en este concepto es la presencia de conductas, ya que si no se observa la situación no hay ninguna problemática de estudio. Esta postura no está peleada con la anterior, en cuanto que asume que hay ingredientes genéticos que serán decisivos en la selección de respuestas que cada persona hace (García Vidal y González Manjón, 2000).

Al respecto Suárez (1995) agrega que en este enfoque las DA se ubican en función del mismo aprendizaje, se centra en las conductas escolares, como son: lectura, escritura, resolución de ejercicios de aritmética, conducta en el aula, etc. También agrega que la diferencia con el enfoque anterior es que las malas conductas están asociadas a malos estímulos no al organismo ni a los

rasgos psicológicos (aunque sí hay influencia de la carga genética sobre todo para considerar la selección de respuestas), por lo que el individuo no siempre es el culpable de sus respuestas, sino aquella persona que está enviando el estímulo, así que el apoyo estará en función de los estímulos que se puedan dar a los/as alumnos/as para cambiar las conductas problema que se presentan en el aula. Por supuesto una de las críticas que se hacen a este enfoque es que trabaja con síntomas y no con causas, por lo que la intervención sólo es superficial.

El tercer enfoque de las primeras dos propuestas es el enfoque cognitivo, la tercer propuesta le llama procesamiento de información, este se caracteriza por asumir la metáfora de la computadora y la mente humana, cuya semejanza radica básicamente en la forma en la que se cree se procesa la información: Esta postura ha superado algunas de las limitaciones del conductismo, debido a que considera procesos y no solo información de entrada e información de salida; para este caso es importante tomar en cuenta los elementos internos y externos que pueden influir en el procesamiento de la información que se adquiere a través de los sentidos. El objetivo primordial es entender la mente y desarrollar un modelo que explique su funcionamiento (García Vidal y González Manjón, 2000; Suárez, 1995; García Sánchez, 2001).

La importancia de este enfoque radica en que considera a las DA como problemas en la forma en que se procesa la información y también porque se tiene poca competencia *metacognitiva*. Este concepto se refiere a la toma de conciencia y la regulación de los propios procesos cognitivos, por ello éste es un factor para la presencia de DA porque el/la alumno/a en cuestión no ha tomado conciencia de los errores que puede cometer en sus procesos de enseñanza-aprendizaje lo que le traerá como resultado problemas para ejecutar sus tareas (Suárez, 1995).

En cuanto al enfoque ecológico o ambientalista, éste contempla que siempre hay influencias de parte de la familia, la escuela y la comunidad para determinar qué DA se presentan en un momento dado. En este enfoque se debe tomar en cuenta los espacios en los que el estudiantado se desenvuelve (de ahí el término ecológico o ambientalista) pues estos influyen en las conductas, acciones y formas de representación que tiene cada persona (Suárez, 1995; García Sánchez, 2001).

El enfoque curricular sólo es considerado por Suárez (1995), desde esta visión el alumnado presenta DA porque ocurre una separación o “divorcio” del currículum lo que le dificulta su acceso a él. Desde este punto de vista la problemática es didáctica, por ello es común escuchar el concepto de adecuaciones curriculares, currículo para todos, etc. Este enfoque subraya la importancia de la formación de los/as profesores/as, pues de esto depende la posibilidad de efectuar adecuaciones

convenientes y necesarias para los alumnos. Es importante mencionar que también se considera la vertiente ecológica, pero se centra en lo que los/as docentes pueden hacer (Suárez, 1995).

Por último se encuentra el enfoque sociohistórico-cultural, en el que se añade la historia, cultura y formas sociales que subyacen a cada individuo y que tendrán repercusiones en sus formas de sentir, pensar y actuar, es decir, aquí se toma en cuenta que las personas son seres sociales y que se deben contemplar no solo los espacios en los que se desarrollan, sino también la historia, cultura y tradiciones de donde se crece (García Sánchez, 2001).

Ahora bien, para hablar de DA también se necesita distinguir la diferencia de este concepto con el de NEE puesto que puede haber confusión en cuando se debe usar un término u otro, pues ambos comparten características afines, para ello se incluye el siguiente apartado.

2.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El informe Warnock acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales, este supone no centrarse en la deficiencia que puede presentar el alumnado, sino en cómo es que esta se presenta, considerando además las dificultades que traerá consigo su existencia y los recursos que es preciso emplear para su superación (Moreno y García, 2004; Bautista, 2002; García Vidal y González Manjón, 2000; Álvarez y Soler, 1997; Marchesi, 2001; Sánchez Palomino y Torres González, 1999).

Brennan (1988, citado en Sánchez Palomino y Torres González, 1999:39) parte del informe Warnock para definir las NEE como aquello que surge cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o de cualquier índole) afecta el aprendizaje, de manera que es necesario recurrir a algunos accesos especiales al currículo para que el/la alumno/a sea educado/a eficazmente; la duración de estos apoyos puede ser temporal o permanente, y presentarse de forma grave o leve.

Para Jurado de los Santos (1995) las NEE se presentan cuando una serie de alumnos/as muestran dificultades añadidas al resto del grupo al tener que responder a las exigencias de la escuela a la que asisten y para adquirir los aprendizajes académicos. En esta definición es posible observar que a diferencia de la anterior la palabra “discapacidad o deficiencia” ha desaparecido, por lo que el término NEE es aplicable a cualquier alumno/a.

Lo anterior es una de las razones que contempla el Informe Warnock para introducir este concepto, además de que considera que es imposible continuar con las clasificaciones que aportaba

la Educación Especial, debido a que muchos/as niños/as presentan varias discapacidades, por ende no tendrán las mismas necesidades educativas aunque compartan la misma categoría con otros/as niños/as, peor aún no contempla a los sujetos que no encajan en ninguna de estas clasificaciones; aunado a esto, se encuentra la crítica al empleo de etiquetas que se da cuando se usan clasificaciones, pues tiene más efectos negativos que positivos en el alumnado (Marchesi, 2001).

Las características atribuidas al término NEE son diversas. Marchesi (2001) señala cuatro: 1) afecta a un continuo de alumnos/as, 2) es un concepto relativo, 3) se refiere principalmente a problemas de los/as alumnos/as en el aula y 4) supone proveer de recursos adicionales para su superación. Del primer punto se desprende que las NEE pueden presentarse en niños/as con o sin discapacidad, de hecho todos/as los/as alumnos/as las presentan en algún momento en su historia escolar; además su gravedad puede ir variando en el tiempo, con lo que los recursos requeridos también se irán modificando. La segunda característica se refiere a que la determinación de su existencia depende del centro escolar, por lo que si el alumnado asiste a una escuela donde hay poca flexibilidad en los objetivos del curso se presentarán con mayor frecuencia debido a que es más difícil lograr homogeneizar a los grupos, con lo que se presentan más dificultades.

En cuanto al tercer punto, este se refiere a que es necesario enfatizar la labor de la escuela, pues de su capacidad para adaptar las enseñanzas y adecuarse a las necesidades de los/as alumnos/as dependerá una respuesta satisfactoria por parte del alumno/a. El último punto se refiere a que las NEE contemplan una provisión de recursos, los que pueden ser de diferente índole, desde los arquitectónicos, sistemas de comunicación, material didáctico y/o profesional con mayor preparación en algún aspecto específico, etc.

Según Moreno y García (2004) el concepto de NEE al ser relativo, también es un concepto amplio y normalizador, por lo que puede usarse con cualquier sujeto no importando si presenta discapacidad o alguna característica específica, es decir, se puede aplicar en condiciones “normales” u ordinarias. En su consideración dentro de las características del concepto de NEE habría que agregar que responde a un modelo educativo de las dificultades de aprendizaje, con esto se refiere a que corresponde a un modelo educativo de atención a la diversidad ya que busca la mejora y adecuación de condiciones a partir de las necesidades del alumnado; de esta característica se desprende la siguiente: no determina el emplazamiento escolar de los/as niños/as, pues se considera que al no dar una etiqueta al alumno/a no determina tampoco el lugar al que pertenece a partir de una deficiencia o discapacidad; finalmente la última característica que este autor agrega es que se refiere a que como es un término que puede ser aplicado a cualquier alumno/a supone una modificación en

las tasas de prevalencia, es decir, el número de alumnos/as en los que se presenta aumenta en comparación con el de los/as alumnos/as que presentan una deficiencia notoria.

Mientras que en los casos anteriores se consideran las características a partir de la aplicación del término, Sánchez Palomino y Torres González (1999) hace un análisis de las características a partir de las consideraciones del Informe Warnock pero apuntando hacia los derechos legales del que desprende, señalando lo siguiente: el concepto de NEE responde a los fines de la educación permitiendo que se preserve el derecho a la educación de toda persona; apunta al término “necesidades” como un continuo de prestaciones (a las que se tiene derecho) que varían en tiempo, siempre con un carácter suplementario y no alternativo; además representa el principio de la integración educativa con la intención de que ésta sea durante el mayor tiempo posible en las jornadas escolares.

Bautista (2002) también hace una caracterización, pero a partir de la situación contextual del alumno/a y señala que las NEE son interactivas, es decir, dependen tanto de las condiciones del alumno/a como de las del entorno donde se desenvuelve; entonces, a diferencia del modelo médico, las NEE no se presentan o desarrollan por alguna situación innata del sujeto, dependen del medio y las circunstancias donde este se desarrolle. También se considera su relatividad a partir de las particularidades del alumno/a y de la respuesta de su medio ante estas particularidades en un momento específico y los apoyos que puedan ser brindados.

De acuerdo a estos planteamientos, las características de las NEE pueden resumirse en que tienen un carácter no peyorativo debido a que afectan a todos/as los/as alumnos/as, pues todos/as en un momento determinado las presentan. Ahora bien, ya que no se pueden evitar los conflictos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues si se parte de la idea de que hay objetivos y contenidos educativos, y estos son los mismos para todos/as los/as alumnos/as, bajo la consideración de que es imposible que todos/as puedan alcanzarlos en las mismas condiciones, la escuela tendrá que buscar una respuesta pues es la responsable de brindar los apoyos necesarios. Además las NEE son relativas, continuas e interactivas, es decir se presentan debido al contexto y a cómo responde el sujeto a las demandas del medio, por eso cambian y pueden ser o no permanentes.

La importancia de estas características en el ámbito educativo estriba en el hecho de que es un término relativo y contextual, con lo que no se ubican como inherentes a los/as alumnos/as, sino que debe tenerse en cuenta el medio en el que se da el desarrollo escolar, tanto en el centro escolar, como en su entorno familiar y social, de aquí la necesidad de que la escuela esté en condiciones de

brindar apoyos para que éstas sean superadas y atendidas, lo que requiere un trabajo conjunto entre la escuela, la familia y el/la alumno/a.

Ahora bien, considerar la labor y responsabilidad de la escuela en la presencia de las NEE, también la señala como un elemento que origina la presencia de éstas, ya que el tipo de centro escolar al que se asiste determina lo que se debe alcanzar, los otros elementos lo constituyen el entorno familiar y la comunidad en la que el/la niño/a se desarrolla así como la/s limitación/es física/s, social/es o psicológica/s del mismo sujeto, entonces no se está dejando de lado las limitaciones propias de cada individuo pero si se marca la importancia y la influencia de los contextos sociales (Álvarez y Soler, 1997; Moreno y García, 2004; Marchesi, 2001; Echeita, 1998; Jurado de los Santos, 1995).

Partiendo de esta idea, no es posible negar la presencia de las limitaciones físicas con las que se nace, no es cuestión de negar la existencia, por ejemplo de síndromes o trastornos, pero también se deben considerar los factores externos, como es la historia personal, social y cultural que está detrás de cada persona, y que darán cuenta de los estímulos recibidos durante la vida y de las formas de aprendizaje de cada uno. Es por ello que la escuela es señalada como causa y respuesta a la presencia de dificultades en los/as estudiantes, pues ella es la responsable de observar y asumir las diferencias que subyacen a cada uno de los sujetos que se encuentran entre sus aulas y es también la responsable de brindar apoyos para abordar estas problemáticas, de no ser así estaría contribuyendo con más necesidades en sus alumnos/as.

Lo anterior abre la puerta a una educación que se adapte a las diferencias y por ende atienda a una población cada vez más diversa, recurriendo a modificaciones que permitan la inserción de personas “diferentes” y tenga la flexibilidad suficiente para adaptar los propósitos e intenciones educativas contemplando estas condiciones. De esta idea se desprende la necesidad de considerar que las NEE se presentan en todos/as los alumnos, por lo que la noción de diferencia también se aplica a todos/as los/as alumnos/as así que la flexibilidad no solo se hace necesaria sino indispensable para poder considerar a cada alumno/a en su individualidad.

Dentro de las implicaciones educativas que se desprenden de la respuesta que debe darse a la diversidad se encuentra la detección y valoración de las NEE, cuyo objetivo es determinar las actuaciones y apoyos que deberán ser proporcionadas al alumnado, lo que supone conocer cómo se han originado las dificultades que presenta el/la niño/a y qué papel juegan la familia y el ambiente social en esta problemática (Marchesi, 2001; Bautista, 2002).

La finalidad que tiene la valoración de los/as niños/as con NEE es encontrar las potencialidades de desarrollo y aprendizaje que presenta el/la alumno/a, así como determinar qué tipos de apoyos y suplementos pueden requerirse para que el alumno/a en cuestión reciba educación en el contexto más normalizador posible (Bautista, 2002; Marchesi, 2001; Moreno y García, 2004).

Para Marchesi (2001), Moreno y García (2004), la diferencia que supone esta valoración con la que se efectuaba en la educación especial, radica en el hecho de determinar las posibilidades que tienen los/as alumnos/as y no en señalar las dificultades y deficiencias que presentan, centrándose en dos dimensiones: la primera parte del propio sujeto, tal es el caso de una discapacidad, preferencias y estilos de aprendizaje, etc., y la segunda, que se centra en el contexto, en las posibilidades y limitaciones que este brinda y de donde pueden surgir también las respuestas y apoyos para enfrentar las NEE.

Moreno y García (2004) y Álvarez y Soler (1997) señalan que la evaluación debe determinar respecto al niño/a, qué aprendizajes y dimensiones del desarrollo ya están bien establecidas, cómo es su nivel de competencia en las áreas escolares, los estilos de aprendizaje y las dificultades que se presentan en este proceso. Mientras que en el caso del contexto, se deben determinar las respuestas educativas que hay que establecer para generar los apoyos necesarios y suficientes a partir de los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro escolar y que se requieren para mejorar la respuesta educativa.

La forma de intervenir a partir de la valoración a nivel escolar se centra en educar a los/as niños/as en el aula regular siempre que sea posible, por lo que las medidas que se deben tomar se centran en el currículo escolar y las adaptaciones que haya que hacer en él, es decir, no se trata de mandar a los/as alumnos/as a una escuela especial donde tenga docentes especiales, aulas especiales y materiales especiales, pues sí ese fuera el caso todos/as los/as alumnos/as tendrían que asistir a ese centro escolar “especial” (Bautista, 2002; Moreno y García, 2004).

Álvarez y Soler (1997) señalan que “la educación de niños con NEE debe realizarse en el marco educativo ordinario y con objetivos idénticos para todos los alumnos, que en su consecución pueden sufrir adaptaciones y apoyos”. En este sentido, los enfoques que se toman como punto de acción pueden estar centrados en dar prioridad al contexto en donde se da la intervención, brindando servicios materiales y humanos para apoyar a los/as alumnos/as, el tipo de apoyo dependerá del tipo de NEE; también se puede dar prioridad a los programas paralelos, es decir, que los/as alumnos/as

con NEE usan un programa diferente al resto del grupo; finalmente, también puede centrarse en las adaptaciones curriculares que requiere un alumno/a de forma específica, en este caso se harán modificaciones concretas para las dificultades específicas de un alumno/a.

El uso del término NEE ha recibido diversas críticas, al respecto Marchesi (2001) considera que una primera razón para ello consiste en que se trata de un término excesivamente vago, pues hace referencia a los/as alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje y considera que estos problemas dependen sobre todo de la escuela en la que el alumnado se encuentra y el tipo de currículo que ahí se aplica, por lo que el término no ayuda a determinar qué tipo de ayudas o medidas debe tomar el centro escolar para apoyar a sus alumnos/as; otra razón se encuentra en que abarca a cualquier alumno/a, por no decir todos/as, por lo que la utilidad del término queda en tela de juicio; en tercer lugar considera que no ayuda a diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje, pues en ocasiones estos problemas tienen un origen orgánico y en otros social; en cuarto lugar sostiene que es un término que en la mayoría de las ocasiones remite a alumnos/as con opciones educativas segregadoras pues provienen de familias o contextos que no estimulan lo suficiente al estudiante, y por lo tanto sigue dando pie a una respuesta también segregadora y por último considera que su uso refiere una imagen excesivamente optimista, que deja en manos de la escuela muchas problemáticas que no están dentro de sus posibilidades resolver.

A respecto Moreno y García (2004) ponen énfasis en la última razón, pues consideran que el “optimismo” propio de esta conceptualización ha incurrido en una irresponsabilidad al suprimir la gravedad de los casos por quitar la etiqueta, ya que en su visión no es posible negar los problemas con tal de ver posibilidades. Cabe aclarar que también consideran que el término de NEE aporta la posibilidad de considerar el entorno y no solo al individuo como un factor causal de las dificultades de aprendizaje, con lo que se permite buscar opciones de solución que antes se consideraban remotas pero sobre todo porque permite cambiar de una actitud pasiva a una más activa.

Para estos autores la problemática reside en diferenciar que una necesidad educativa es especial cuando se deriva de una dificultad de aprendizaje que exige el uso de recursos y actuaciones por parte del centro escolar; y un/a alumno/a tiene una dificultad de aprendizaje cuando tiene un problema para aprender considerablemente mayor que los/as niños/as de su edad.

2.2.1 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Moreno y García (2004) señalan que el informe Warnock recomienda abolir la clasificación que se utilizaba en la educación especial y en su lugar hacer una descripción detallada de las NEE que

presentan los/as alumnos/as, señalan también que en el mismo informe se recomienda usar el término “niños/as con DA” para referirse a todos/as los/as niños/as que tuvieran necesidad de una actuación individualizada.

De lo anterior se desprende la idea de que una clasificación para las NEE no tendría sentido, o en el mejor de los casos nos remitiría a descripciones en las que cada alumno/a integraría una categoría de esta clasificación. De cualquier manera Moreno y García (2004), señalan que una forma común de organizar las NEE es considerarlas como “permanentes” y “transitorias”, dentro de las transitorias se consideran las incluidas en la denominación de DA, y en las permanentes se incluyen todos los trastornos del desarrollo.

También se encuentra la propuesta de Sánchez Palomino y Torres González, (1999) que consideran a las NEE desde el tipo de atención que hay que brindar, esta perspectiva sostiene que lo importante no es considerar la persistencia en el tiempo, sino la respuesta educativa que dirige los apoyos pedagógicos que se requerirán, esta propuesta es la siguiente:

- Necesidades especiales de adecuación curricular.
 - a) De adaptación de objetivos
 - b) De adaptación de contenidos
 - c) De adaptación metodológica
 - d) De adaptación de la evaluación
 - e) De adaptación a la temporalización
- Necesidades especiales de provisión de medios de acceso al currículo
 - a) De provisión de situaciones educativas especiales.
 - b) De provisión de recursos
 - c) De provisión de materiales específicos
 - d) De medidas de acceso físico

Jiménez y Vilá (1999), también hacen referencia a algunas formas de clasificación, mencionan la clasificación que da el mismo informe Warnock, la propuesta de Mary Warnock, además de la categorización del Progress Report, a continuación se detallarán un poco más estas propuestas y las diferencias que hay entre ellas, pues como se menciona líneas arriba no se puede hablar de una única forma de clasificar los tipos de NEE.

La propuesta del informe Warnock es considerar a las NEE como algo que surge de la relación entre el alumno y la respuesta educativa, por lo que su clasificación se debe hacer con base a las

exigencias curriculares y a la provisión de recursos que haya que emplear, por ello se sugiere considerarlas como severas, en las que el currículum debe ser diversificado y la provisión educativa debe contemplar recursos especiales, condiciones y métodos de trabajo. Posteriormente están las moderadas, en donde solo se adapta el currículum y se consideran programas de aprendizaje en entornos menos exigentes, seguirían las ligeras donde se utiliza el currículum ordinario y solo se brindarían apoyos o algún recurso adicional. Finalmente están las específicas en donde, al igual que la anterior, se seguiría un currículum ordinario y apoyos o recursos en áreas específicas.

Por su parte, Mary Warnock considera que la clasificación debe hacerse a partir del aspecto donde se presenta la dificultad, considerando que hay necesidades educativas del alumnado con defectos de audición, visión o movilidad sin problemas serios intelectuales y/o emocionales, también están los alumnos con desventajas educativas, aquí se encontrarían los/as alumnos/as que no pueden adaptarse a la escuela por factores sociales y psicológicos. Además, incluye las necesidades educativas debidas a dificultades en el aprendizaje, las cuales a su vez pueden ser emocionales o transitorias, y por último estarían los/as alumnos/as con dificultades emocionales y conductuales

El *Progress Repor*, es un estudio que se hizo en Escocia sobre las NEE, en este se incluye una clasificación que propone considerar las dimensiones contextuales y de la propia escuela como posibles factores determinantes de ellas, por lo que la clasificación debe tener una relación funcional y estar descrita en términos de las dificultades que las origina, de lo que resulta lo siguiente:

- Dificultades debidas al fracaso en el dominio de las primeras capacidades básicas de lengua y cálculo.
- Dificultades en la formación de conceptos y procesos intelectuales superiores
- Dificultades suscitadas por la terminología y otras exigencias del lenguaje académico.
- Dificultades debidas a una inadecuada metodología (Diferencia de ritmo en el grupo, falta de ocasión para la retroalimentación, falta de discusión y revisión de las temáticas, etc.)
- Dificultades debidas al fracaso para dominar técnicas de estudio.
- Dificultades debidas al abstencionismo escolar, cambio y falta de profesores.
- Dificultades procedentes de una acumulación de trabajo y expectativas amplias del profesorado al alumnado.
- Dificultades debidas a la desconexión entre la escuela y la vida real según la visión de los/as alumnos/as.
- Dificultades provocadas por que la enseñanza es en otra lengua que no es la nativa.

Cada clasificación que se pudiera revisar tendrá enfoques diversos desde los que se determinan las NEE, podrían darse casos como los ya mencionados o clasificaciones distintas, esto también depende del contexto y situación desde el que se tenga la necesidad de establecer esta categorización, pues en determinado momento alguna puede resultar más útil que otra, finalmente el caso es que se continúa desde esta postura determinando en qué rubro debe acomodarse al alumnado.

2.1.2 DIFERENCIA ENTRE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Los conceptos DA y NEE son usados comúnmente como sinónimos, pero en general se dice que su uso depende del sentido que desee darse, de esta forma se tiene que se puede hablar de DA en sentido amplio o restringido. Cuando es en sentido amplio se utiliza el término NEE y si es en sentido restringido se usa DA, de tal forma que las NEE se pueden presentar en cualquier persona y las DA se presentan en un diagnóstico solo en una parte de la población (Suárez, 1995).

Se dice que las NEE se presentan cuando un/a alumno/a tiene DA, por lo que los términos parecen sinónimos, lo que los hace diferentes es que en el caso de las NEE se requiere brindar una ayuda al/ a la alumno/a en cuestión, entonces si la escuela necesita tomar alguna medida para ayudar a algún/a alumno/a para que este pueda superar sus DA entonces se habla de NEE, si la escuela no puede hacer nada entonces el/la alumno/a seguirá presentando la DA (Suárez, 1995).

Según el Informe Warnock (citado en Moreno y García, 2004) una necesidad educativa es especial cuando se deriva de una dificultad de aprendizaje de tal envergadura que se necesita del apoyo de recursos adicionales y/o actuaciones especiales; y se dice que un/a escolar tiene dificultades de aprendizaje cuando hay un problema significativamente mayor que el resto de su grupo o los/as niños/as de su edad. Es por ello que el término NEE nos remite al de DA.

Un ejemplo de lo anterior puede ser el caso de un/a alumno/a con ceguera, ésta persona tendrá DA si debido a esta condición no puede seguir el ritmo de aprendizaje que tienen sus demás compañeros/as lo que hace que presente un desfase en comparación con su grupo, pero si se recurre a algún apoyo para ayudarlo, como puede ser el uso de libros especiales, grabaciones en audio de las clases, etc., entonces se trataría de una NEE.

Según Moreno y García (2004) las razones para agregar el término NEE es porque *no* etiqueta a los/as alumnos/as que la presentan, pues el término DA sí lo hace en su diagnóstico, esto porque las

NEE no son exclusivas de los alumnos con deficiencias, ya fueran físicas, psíquicas o sensoriales, e incluso sociales, sino que se pueden presentar en cualquier alumno/a sin importar sus condiciones, de tal forma que no se trata de diagnosticar catalogando el déficit sino de considerar la duración temporal y la gravedad de la necesidad. De acuerdo a este autor todos/as presentan en la historia escolar NEE.

En conclusión se puede decir que las NEE representan un enfoque para brindar una educación que contemple la diversidad educativa, si bien, como se describió antes, es un término con limitaciones y críticas serias, también es un buen principio para abrir el camino de la aceptación de las diferencias y del trabajo en el ámbito educativo a fin de poder brindar una educación no segregadora. La propuesta del uso de NEE se apega a la noción de integración, mientras que la propuesta inclusiva utiliza el término de barreras para el aprendizaje y la participación del cual se hablará en el siguiente apartado.

2.3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Si bien el término NEE ya contempla la diversidad y supone un cambio radical en el ámbito educativo, también es cierto que la visión que se tiene bajo este concepto de la presencia de dificultades se adjudica sobre todo al alumnado dejando en muchas ocasiones de lado la responsabilidad del contexto donde este alumnado se desarrolla, no teniendo suficientemente en cuenta las barreras para el aprendizaje que existen en todos los niveles educativos, ni los cambios culturales, políticos y metodológicos en la práctica educativa que tendrían que llevarse a cabo para minimizar en lo posible las dificultades que en determinado momento puedan presentarse. Lo anterior tiene como consecuencia directa el enfoque en el déficit de los alumnos/as con lo que dejan de considerarse las opciones y alternativas que en todo caso existen (Huguet Comelles, 2006; Index for Inclusion, citado en Hevia Rivas, 2005).

Con el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación lo que se busca es cambiar el enfoque, ubicándolo en el contexto social, debido a que son las ideas políticas, actitudes y prácticas, las que en buena medida crean las dificultades y los obstáculos que en un momento dado imposibilitan o limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de cualquier alumno/a, con o sin discapacidad, con o sin alguna característica específica, pero sí con dificultades (Echeita, 2006).

Ejemplos de lo anterior hay muchos, tal es el caso de una persona que no puede asistir a la escuela porque los centros escolares a los que podría ir están tan lejos de su casa que económica y físicamente no está en condiciones de llegar, o de algún alumno/a con discapacidad que no tiene

medios de acceso, o el caso de las poblaciones indígenas en las que no hay docentes que hablen su lengua madre y esto los imposibilita para comunicarse. Todos estos casos evidentemente no son problemas del alumno/a son problemas del medio que ha puesto suficientes obstáculos para hacer difícil y en muchas ocasiones imposible su acceso a la educación.

Ahora bien, Booth y Ainscow (2002, citado en Echeita y Rodríguez, 2007) plantean la idea de la importancia de dejar de usar el término necesidades educativas especiales, para evitar de esa manera el uso de concepciones que se resisten al cambio, para ello citan de la siguiente manera:

Consideramos que el enfoque con que se asocia [el concepto de necesidades educativas especiales] tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos, ya que, al «etiquetar» a un alumno con NEE, puede generar expectativas más bajas por parte de los docentes, y además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están «etiquetados», lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Además, algunos docentes piensan que la educación de los estudiantes clasificados como con «Necesidades Educativas Especiales» es fundamentalmente responsabilidad de un especialista [...] En el Index, el concepto de «Necesidades Educativas Especiales» es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación [...] El uso de este concepto implica un modelo social de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad [...] De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2002 citado en Echeita y Rodríguez, 2007:30)

De acuerdo a lo anterior es necesario y conveniente dejar el término de NEE y utilizar el término de barreras para el aprendizaje y la participación, pues sin importar las buenas intenciones de este concepto, se puede hacer poco si no se ubica que la problemática se presenta debido a las interacciones diarias de cada alumno/a que asiste a una escuela, no sólo porque también los “etiquetan”, sino también porque es un término que le da total y absoluta responsabilidad a las características del/ de la alumno/a en cuestión.

Ahora bien, en la cita anterior se menciona que el index sugiere un cambio de concepto de NEE a barreras para el aprendizaje y la participación, el index es un manual de evaluación que sirve a los centros educativos para saber cómo se encuentran en el camino hacia la inclusión. Es por ello

que en el “*index for inclusión*” (índice de inclusión) se aborda la forma en cómo detectar las barreras para el aprendizaje y la participación, al mismo tiempo que sirve como guía para llevar a cabo prácticas más inclusivas. Por supuesto una de las ideas que aborda este documento estriba en el hecho de plantear que las barreras se presentan en dimensiones distintas, una de ellas es en torno a la “cultura del centro”, pues este lugar puede sentirse y percibirse como un lugar donde la “diferencia” no es valorada. También se ubican barreras en torno a los “proyectos curriculares”, debido a que no son muy claros, ni explícitos en cuanto a las formas y medidas en cómo debería abordarse la atención a la diversidad o se hace de forma parcial. Por último también se encuentran las barreras debidas a los “procesos de enseñanza y aprendizaje” esto concierne sobre todo a la metodología y al frecuente desconocimiento del bagaje y las experiencias previas de los alumnos.

Así pues, el asunto ahora es poner la mira en la dialéctica de los individuos y su entorno, considerando por supuesto la situación en la que se encuentran en un momento específico, contemplando que la problemática no está necesariamente en una discapacidad, pues como se ha mencionado antes las barreras que puede poner el entorno no siempre están en función de una situación tan palpable como es en el caso de una discapacidad. Es por ello que ahora la situación es sacar a la luz los factores y dinámicas sociales y educativas que favorecen la privación de una misma forma de educación para todos/as. (Huguet Comelles, 2006; Echeita y Rodríguez, 2007).

Al respecto Hevia Rivas (2005) apunta que la discriminación o segregación de un/a alumno/a no debe atribuirse a una situación individual sino que debe asumirse que en la escuela tiene su responsabilidad, ya que señala que la discriminación tiene un carácter institucional, por ello no debe minimizarse o negarse el problema, pues con ello solo se estaría disfrazando la situación que de fondo debe atenderse, asumiendo la participación activa de todos los actores como elementos integrantes del entorno.

Con lo anterior como antecedente, es posible considerar algunas definiciones respecto al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, entre ellas podemos señalar a Boot y Ainscow (citado en Huguet Comelles, 2006) que consideran que son las dificultades que el alumnado encuentra y que a diferencia de las NEE, lleva implícito un modelo social con respecto a las dificultades y la discapacidad, por ello es posible afirmar que en su definición lo central no está en determinar la dificultad como prioridad, sino dónde nace o qué la origina partiendo del hecho que no es el alumno/a quien tiene la dificultad sino que es el entorno quien pone los obstáculos, subrayando en su definición que es el alumno/a quien encuentra la dificultad, no quien la origina.

Por su parte Hevia Rivas (2005) considera que este término se refiere a los obstáculos que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, lo que implica asumir un enfoque social más individual, para poder comprender mejor las dificultades de aprendizaje que tienen los/as estudiantes, pues si bien debe verse a cada alumno/a como una persona sumergida en un círculo social, también debe verse como una persona totalmente distinta de las otras, y por ende sus dificultades serán específicas. Posteriormente el autor apunta: *“El racismo, el sexismo, el clasismo y la discriminación comparten ellos una raíz común: la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar desigualdades”* (p:111); es por ello que si se está en búsqueda de un sociedad más equitativa y menos excluyente se debe considerar seriamente el trabajo en el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación.

La reducción o eliminación de los procesos de exclusión y la identificación de los obstáculos, es un paso para avanzar a la educación inclusiva, pero no se debe perder de vista que una barrera identificada puede estar condicionada por otra de mayor envergadura, por ejemplo en el caso de las barreras debidas a cuestiones curriculares, éstas a su vez pudieran estar determinadas por las políticas locales y nacionales; entonces, debido a esta condición no se puede dejar de lado que el camino hacia la inclusión aun es complejo y estrecho, pues los factores que la facilitan o dificultan generalmente están inmersos en situaciones complejas, pero cualquier paso, es útil por pequeño que pudiera resultar (Echeita y Rodríguez, 2007).

Por ello, para que una escuela sea más inclusiva, deberá tener menos barreras para el aprendizaje y la participación, de tal forma que todos los/as alumnos puedan aprender, y así se pueda dejar de hablar de NEE, pues estas quedarán incluidas en el proyecto, en la política y cultura escolar. De no ser así habrá que seguir identificando las NEE de cada alumno/a para que se pueda intervenir de forma segregadora. Es así que entonces el trabajo para hacer escuelas inclusivas es considerar las diferencias y determinar las barreras para el aprendizaje y la participación, por ello es pertinente ir implementando medidas a fin de que todas las escuelas puedan avanzar en esta dirección (Huguet Comelles, 2006).

Según Echeita (2006) cuando cualquier alumno/a interactúa en un contexto social positivo, esto es, una escuela con estructura, con políticas que tengan un enfoque de atención a la diversidad, con medios materiales, que esté abierta a conseguirlos o buscarlos y con prácticas docentes que busquen promover la participación y el aprendizaje de todas/as los/as alumnos/as, entonces las dificultades de aprendizaje se irán minimizando y los “alumnos/as diversos/as” (es decir, todos/as) progresarán en función de sus capacidades, intereses y motivaciones, consiguiendo con esto que el

aprendizaje se dé y además sea a la medida de cada estudiante.

Ahora bien, considerar las barreras para el aprendizaje y la participación implica detenerse en dos puntos de apoyo: el aprendizaje y la participación; esto conlleva a considerar y replantear las propias prácticas educativas de cada docente pues el aprendizaje de cada uno/a de sus alumnos/as irá de la mano de esta práctica, no permitiéndose dejar de lado lo que ocurre con el estudiantado, pues no es extraño encontrar sentimientos de fracaso, minusvalía o falta de motivación a causa de que los/as alumnos/as se sienten ajenos e incapaces de aprender algo, o sienten distante lo que se les enseña. Es debido a esto que se considera la participación como el elemento nuclear que permitirá un cambio de sentimientos y actitudes, de tal suerte que el alumnado, las familias, el docente y el centro escolar se sientan parte del proyecto educativo (Echeita, 2006).

Así las implicaciones del uso y aplicación del término barreras para el aprendizaje y la participación son que hay una responsabilidad conjunta, considerando que cada estudiante es un ser individual pero también social, que identificar estas barreras requiere impedir o propiciar el acceso a la educación de muchos/as estudiantes y que de fondo y superficie hay un trabajo arduo para ir incluyendo políticas locales y nacionales más apegadas a la inclusión como un medio para aceptar la diversidad y trabajar en ella (Hevia Rivas, 2005).

En el caso que nos ocupa se utilizan los términos NEE e integración (no se utilizan inclusión o barreras para el aprendizaje), debido a que el colegio que sirvió como escenario considera que están viviendo la inclusión como una meta final, en donde la integración es parte del proceso, así que, van en ese proceso en el que aun no han llegado a la meta, pero están en la línea de trabajo que se les permita. Es importante aclarar que este centro escolar tiene alrededor de 18 años integrando personas con discapacidad y siguen trabajando e investigando cuáles son las medidas pertinentes para mejorar y poder llegar a la inclusión.

Ahora bien, todo lo anterior ha servido para bosquejar el punto donde están ubicadas las políticas educativas, pero hay un elemento central en este trabajo: el concepto de actitud, y lo que ocurre con él en los procesos de integración o de inclusión (según sea el caso), visto desde los padres y madres como personas que pueden propiciar situaciones positivas o negativas al respecto, de ello se hablará en el próximo capítulo.

CAPITULO 3.

ACTITUDES: DEFINICIÓN, MEDICIÓN E IMPLICACIONES EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Las actitudes con respecto a las personas diferentes se han ido modificando. Como se ha visto en el primer capítulo, ha caminado desde la etapa donde se creía que se les debía tratar con desprecio y caridad hasta considerar que también tienen derechos. De esta forma se han introducido diferentes términos y conceptos en la atención y educación a la diversidad resultando una tarea compleja la identificación y modificación de actitudes con respecto a estos cambios (Fernández, 1993).

Considerar la integración y la inclusión en su caso requiere de la aceptación y la actitud positiva de aquellos que de una u otra forma intervienen en estos procesos, por ello en este capítulo se reflexiona acerca de las actitudes, cómo se constituyen y las implicaciones que tienen en el ámbito educativo, así como las formas en la que pueden ser identificadas y valoradas. Además se incluye un apartado donde se habla de las actitudes en el caso concreto de padres y madres ante la integración en el nivel básico específicamente en primaria y secundaria.

3.1 ACTITUDES: CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES

Como se ha descrito en los capítulos anteriores, la integración de alumnos/as diversos/as es un proceso complejo que se puede ver favorecido u obstaculizado por quienes intervienen en él, como pueden ser docentes, alumnos/as, y por supuesto sus familias. Cada una de estas personas tendrá ideas distintas de este proceso, de esta forma se encuentra que un elemento propio de la opinión, apoyo y postura ante la integración lo constituye la actitud.

El concepto de actitud ha sido definido por algunos autores, entre estas definiciones se encuentra la de Chávez, Tron y Vaquero (1992) que consideran que una actitud es un estado disposicional, y esto puede verse reflejado como una respuesta emotiva o como una tendencia a comportarse positiva o negativamente con respecto a aquello que es el objeto de actitud. Estos autores toman como referencias algunas definiciones, entre ellas está la de De Ander (1978) que considera que es un estado de disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que lleva a las personas a reaccionar de una manera específica frente a determinadas personas, objetos o situaciones.

Para Thurstone (1976, citado en Chávez, Tron y Vaquero 1992) las actitudes son un conjunto de inclinaciones, prejuicios o tendencias, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones de una persona respecto a un tema. De igual forma la definición de Allport (1974, citado en Chávez, Tron y Vaquero, 1992) se refiere a que las actitudes son estados disposicionales que conducen a

respuestas de aceptación o de rechazo hacia objetos o conceptos que están bien definidos, por ello implica la aceptación o rechazo de aquello a lo que se dirige la actitud, entonces tiene una dirección precisa.

Summers (1986) considera que las actitudes denotan la suma total de inclinaciones, sentimientos, prejuicios y distorsiones, según este enfoque son nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de una persona acerca de aquello que dirige la actitud, por lo tanto considera que es un asunto subjetivo y personal. Del mismo modo Summers (1986) distingue entre actitud y opinión, ya que considera que la opinión es la expresión verbal de la actitud, de tal forma que la interpretación de la opinión dicha es la actitud.

Por su parte, Cortada de Kohan (2000) y Mateo y Martínez (2008) consideran que además se pueden definir tres componentes como elementos de la actitud: componente cognoscitivo, componente emocional y componente de tendencia a la acción. El primero se refiere a las *creencias* que una persona tiene sobre un objeto y en especial a las creencias evaluativas, es decir, aquellas que dicen si algo es bueno o es malo, deseable o indeseable, aceptable o inaceptable, etc; su fundamento está en la información que se tiene sobre el objeto. El componente emocional, se refiere a los sentimientos o emociones que están vinculados al objeto de la actitud, y estos pueden ser amar o temer, admirar o detestar, etc.

En este caso la actitud no está ligada al objeto que la provoca sino a la misma persona, pues de ella son las emociones. Finalmente, el componente de tendencia a la acción indica la predisposición del individuo para responder al objeto que origina la actitud. Entonces si una persona tiene información que la hace aceptar alguna circunstancia, también tendrá emociones a favor de esa misma circunstancia y por ende podrá actuar en pro de ella.

Morales (2006) y Dawes (1975) comparten esta misma idea de estructura de las actitudes, pero consideran que el núcleo de las actitudes está en el componente afectivo-valorativo, esto es debido a que las actitudes están referidas hacia algo, hacia un objeto específico, que provoca sentimientos y/o emociones. Así mismo considera que en los objetivos afectivos se integran los intereses, las actitudes y los valores. De esta forma contempla que aunque existen los otros componentes, el afectivo es el que impera pues determina las actitudes e influye en los componentes cognitivos y de tendencia a la acción, debido a que el primero se constituye por una selección de creencias a las que también subyace un afecto y el segundo actúa en virtud de cómo lo dirigen los anteriores.

Ahora bien, en cuanto a la durabilidad de las actitudes, se considera que son relativamente estables, esto es porque están interrelacionadas y son reforzadas a través de la convivencia con otros, también a través de las experiencias o de la información que se tiene con respecto al objeto que origina la actitud. Es por ello que es posible hablar de cambio; así cuando de alguna manera se puede inducir a una persona a aceptar conceptos en forma de proposiciones que incorporan evaluaciones nuevas y diferentes, dando valor positivo a estas proposiciones entonces se puede lograr una modificación de actitud, es por esto que se considera que el componente cognoscitivo es en el que se debe trabajar para lograr dicho cambio, de esta forma, se enriquece la información que da sustento a la actitud y con ello se logra también modificar los otros componentes (Cortada de Kohan, 2000).

Por otra parte Katz (1959, citado en Cortada de Kohan, 2000) plantea que los fundamentos motivacionales que dan pie a la formación de actitudes son los siguientes: el fundamento utilitario, el motivo de autoestima y autorrealización, el fundamento de los mecanismos de defensa del yo y las actitudes fundadas en el conocimiento. A continuación se explica cada uno de estos fundamentos.

El fundamento utilitario está vinculado con la supervivencia y la seguridad, en este caso se considera que el objeto de la actitud se percibe como un medio para lograr un fin, por ejemplo: una familia donde hay hijos/as con discapacidad tenderá a aceptar más la integración, pues detrás de ella está la posibilidad de que ese/a hijo/a sea aceptado en una escuela regular y por ende reciba educación con sus pares. El motivo de autoestima y autorrealización se refiere a que hay actitudes que se conforman porque algo o alguien que se valora apoya estas ideas, de esta forma se puede encontrar que los/as niños/as consideran los valores de sus padres y madres como un ideal, lo mismo ocurriría con algo que se establezca como un modelo, de esta forma se está predispuesto a aceptar aquello que es aceptado por quienes se ama o se admira.

El fundamento de los mecanismos de defensa del “yo” considera que hay actitudes que se producen conjuntamente con procesos para defender a las personas de sus propios temores o ansiedades, Katz (1959, citado en Cortada de Kohan, 2000) señala por ejemplo que las actitudes negativas hacia grupos minoritarios es una forma de protegerse de sentimientos de hostilidad e inferioridad en contra de la misma persona, es decir, antes de ser rechazado/a se rechaza a los/as otros/as. Por su parte, las actitudes fundadas en el conocimiento se constituyen a través de la búsqueda de congruencia con el propio pensamiento, entonces si una persona considera ciertas circunstancias como aceptables y cuenta con información que le parece suficiente respecto a estas

circunstancias, tendrá una actitud favorable hacia el objeto en cuestión.

Es debido a lo anterior que Álvarez Ramírez, Murcia Santos y Becerra (2007) consideran que las actitudes básicas de un sujeto forman parte de su cultura y de los medios de los que recibe información acerca de algún tema en específico, constituyéndose de esta manera en formas de pensamiento cotidiano, por lo que los mitos, estereotipos y creencias tradicionales influyen en la forma de comprender y actuar frente al tema en cuestión.

Partiendo de estas ideas y para los fines de esta investigación, se adoptará la definición de actitud que plantea Álvarez Ramírez, Murcia Santos y Becerra (2007:183) que consideran que las actitudes son *“productos de una construcción social determinada por patrones culturales prevalecientes en el grupo social al que se pertenece y se transmiten a sus miembros mediante diversos agentes de socialización, entre los que destacan por su importancia: la familia, la escuela y los medios de comunicación masiva”*. En esta definición es notoria la importancia que se le atribuye a los entornos en los que los individuos socializan, pues de acuerdo a estos autores son un medio para dar forma, constituir y conformar actitudes.

Ahora bien, en lo que respecta a la integración, las actitudes se deben tomar en cuenta, pues no es suficiente concentrarse en los aspectos que son directamente educativos como los programas, el sistema, etc., sino que es igualmente importante romper las barreras de las actitudes humanas, esto debido a que el ámbito escolar desempeña un papel muy importante en la formación social de las personas que participan en él y por ende en lo que es capaz de aceptar o rechazar; de lo anterior se desprende que en la escuela los/as alumnos/as compartirán sus propios valores (adquiridos en casa) y se entremezclarán con los de los/as otros/as y los de la misma institución (Lobato, 2001).

Para hablar de la importancia de las actitudes Echeita (1998: 247 y 248) señala que en la conferencia de inauguración de la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994. Informe Final. Conferencia sobre necesidades educativas especiales. Acceso y Calidad. Madrid: UNESCO/MEC) comentaba:

“Las actitudes son más importantes que los hechos, que las circunstancias, que los fracasos o los éxitos. Las actitudes crean o destruyen una amistad, un hogar. Pero..., cada día podemos decidir la actitud que vamos a adoptar. La vida es un diez por ciento lo que sucede y un noventa por ciento cómo reaccionamos ante ello. Somos responsables de nuestras actitudes”

Queda así de manifiesto que las actitudes pueden ser el primer elemento para condicionar o propiciar ciertas situaciones, en este caso pueden ser la diferencia entre conseguir la aceptación de alumnos/as diversos en una escuela, para de así brindar oportunidades de educación más equitativas.

Por ello Lobato (2001) señala que es importante considerar en la educación estrategias para fomentar el respeto y el desarrollo de actitudes positivas entre los miembros de un grupo con respecto a la integración, pero sin dejar de considerar los entornos en los que cada persona que asiste se desarrolla, ya que estos influye en esa persona. Así es innegable la importancia del vínculo entre los padres y madres de familia con la escuela a la que sus hijos/as asisten, pues ellos/as mismos/as son un factor de elección de ese centro (en ocasiones el único), también irán constituyendo la postura de hijos/as ante la aceptación de la diversidad en la educación y serán agentes activos en las acciones que se emprendan en la tarea de la integración.

La importancia de las actitudes en cualquier tema es evidente, los medios que se usan para conocerlas y poder estudiarlas son el eje que articula el siguiente apartado, el cual habla de la determinación y medición de actitudes.

3.2 MEDICIÓN DE ACTITUDES

Las actitudes en su noción sirven para poder reconocer sus manifestaciones que son consideradas como reacciones valorativas ante opiniones que se refieren a creencias, sentimientos o conductas, las actitudes pueden conocerse si se miden estas manifestaciones. Por ello, para evaluarlas y para poder pronosticar las posibilidades de cambio que pudieran darse en determinado momento, se necesitan técnicas capaces de establecer mediciones válidas y confiables para así poder tener elementos sobre la actitud correspondiente (Morales, 2006; Cortada de Kohan, 2000).

Ahora bien, Thorndike y Hagen (1977) señalan que en cualquier campo, la medida se considera como una forma de describir el objeto de estudio, nunca se mide una cosa o una persona, lo que se mide es una cualidad o atributo de esa persona o cosa, en este sentido consideran que la medición consta de tres pasos, estos son: señalar la cualidad o atributo que se va a medir, determinar el conjunto de actitudes que habrán de llevarse a cabo para que ese atributo sea perceptible y se manifieste y establecer un conjunto de procedimientos para obtener datos cuantitativos, a continuación se describen más a fondo estos pasos.

La definición consiste en decir qué es en concreto lo que se desea describir, en el caso del

mundo físico esto correspondería a decidir si se mide una longitud, un peso, etc., en el caso que ocupa este trabajo, esto corresponde a las actitudes, por ello al inicio del capítulo se brindan las definiciones para saber qué se estará midiendo, sin este paso ninguna medición tendría sentido. El segundo paso se refiere a los instrumentos que habrán de utilizarse para poder observar la cualidad que estamos considerando, por ejemplo el uso de una regla para determinar longitud o de un termómetro para determinar temperatura, en este caso un instrumento muy usado para medir actitudes es la escala de actitud de la cual se hablará más adelante. Finalmente, el tercer paso se refiere a cómo se harán manifiestos en términos cuantitativos los datos obtenidos, es decir, cuántos centímetros mide la mesa, cuántos grados hay de temperatura, y en el caso de las actitudes la idea es también obtener valores numéricos a través del uso de las escalas.

Así pues, Chávez, Tron y Vaquero (1992) señalan que hay dos estrategias fundamentales para medir actitudes, la primera es la observación, la cual puede ser estructurada o no estructurada, la estructurada se refiere al registro de conductas previamente delimitadas y jerarquizadas que serán registradas en una hoja de observación, y la no estructurada se refiere al registro de tipo anecdótico en algún momento y día específico. La otra estrategia es el uso de las escalas de actitud, estas son de diferentes tipos y entre las que destacan se encuentran la de Thurstone, la de Guttman, la Likert y el diferencial semántico, dentro de estas se encuentra que su elaboración tiene diferentes grados de complejidad.

Según Thurstone (1931, citado en Dawes, 1975) una de las objeciones del uso de escalas es que la actitud de una persona no puede quedar descrita por un simple número, pues se trata de un asunto tan complejo que se afecta debido a tantos y tan variados factores que no se puede determinar fácilmente, pero también argumenta que esto es propio de cualquier medición, en el caso de la mesa, es obvio que la mesa no quedará descrita por decir cuál es su longitud, sólo se está dando información sobre alguna propiedad o atributo del objeto medido, así que el dato obtenido de las escalas sólo dará referencia de los atributos que esa escala mide. De acuerdo a esta idea, Thurstone propone lo que llama *“leyes de juicio comparativo, que se fundan en el supuesto de que cada estímulo no corresponde a un solo punto de la dimensión psicológica, sino a una distribución en torno a un punto”*. Así que estos métodos sirven para calcular actitudes con respecto a una dimensión cualquiera pues hace referencia a toda la distribución que la constituye (Dawes, 1975:18).

Es por ello que Summers (1986) considera que no es posible afirmar que una actitud es permanente y constante, pues esta puede cambiar, todo lo que se puede hacer con una escala es medir la actitud expresada, con la idea clara de que el sujeto puede esconder de forma consciente su

actitud verdadera, siendo evidente esta limitación, es posible describir entonces la actitud que expresaron un grupo de sujetos a través la escala que se haya utilizado.

En cuanto a las características de las escalas, se considera que son herramientas para recopilar información acerca de las personas, son pruebas de razonamiento intelectual o de personalidad, también se cree que son instrumentos científicos y técnicos, pues están estructuradas de tal forma que los reactivos examinen un área del objeto actitudinal, generalmente se utilizan afirmaciones que son evaluadas por quien responde y se traduce en una puntuación única que se trata como medida de la fortaleza y dirección de la actitud (Coolican, 1997).

Como ya se había mencionado anteriormente, las escalas más utilizadas son: la de Thurstone (diferenciales), donde el sujeto que responde sólo elige las afirmaciones con las que está de acuerdo y que corresponden a su actitud; la de Likert (aditivas), en donde se elige la respuesta con la que se está de acuerdo y en desacuerdo y la puntuación total se calcula mediante la suma de las puntuaciones obtenidas; la de Guttman (acumulativas) son similares a las anteriores pero los ítems están relacionados unos con otros de tal forma que si una persona contesta que está a favor en el ítem 1, se supone que lo hará para el 2, y así sucesivamente; y el diferencial semántico en las que se pide a quien responde que califique al objeto valorado sobre una escala bipolar, esto es bueno-malo, agradable-desagradable, etc (Mateo y Martínez, 2008).

Por otro lado, Summers (1986) considera que a través de las escalas se pueden hacer cuatro tipos de descripciones, estas son: la actitud promedio o media de un individuo particular sobre el asunto en cuestión, la amplitud de opiniones que está dispuesto/a a aceptar, la popularidad de actitud en un grupo específico y el grado de homogeneidad o heterogeneidad que hay en ese grupo. Así, se encuentra que las escalas pueden ser muy útiles para tener elementos diversos con su uso aplicado a una temática específica.

De esta forma, la evaluación final de cada escala nos da información de un individuo, pero los resultados que arrojan en conjunto dan elementos para describir al grupo donde fue aplicada, esta forma de evaluar las actitudes ubica a cada sujeto en una descripción de la actitud de varias personas, simultáneamente tenemos información obtenida de distintas maneras dependiendo de la escala que sea aplicada.

Para la elaboración de una escala de actitud es necesario comenzar con la redacción de una serie de afirmaciones, reflexiones o enunciados que son las ideas que serán valoradas por las

personas que respondan, éstas deben tener características específicas, dentro de éstas se encuentran las siguientes:

- Redactar enunciados simples, claros y directos
- Los ítems no deben ser redactados como creencias u opiniones; por ejemplo: opino que, creo que.
- Escribir enunciados cortos
- Evitar negativos y dobles negativos, por ejemplo No, ninguno, etc.
- No deben hacerse afirmaciones que pueden ser aceptadas por personas de diferentes posiciones actitudinales, o que hablen de hechos verdaderos por ejemplo: La guerra destruye vidas.
- Evitar referirse al pasado, por ejemplo: en la antigüedad esto era muy aceptado
- Evitar categóricos como “todo”, “ninguno”, “siempre”, etc.
- Plantear una sola idea en cada ítem o enunciado
- Evitar adjetivos vagos o palabras que sean difíciles de entender.
- Evitar ítems que supongan varias actitudes simultáneamente, por ejemplo: creo que esto es bueno siempre y cuando ocurra aquello.

(Chávez, Tron y Vaquero, 1992; Cortada de Kohan, 2000; Mateo y Martínez, 2008; Nadelsticher, 1983)

En 1932, Likert hizo la siguiente afirmación respecto a la forma en que debían redactarse los enunciados para las escalas: *“Toda afirmación deberá ser de tal naturaleza que las personas que tuvieran diferentes puntos de vista acerca de determinada actitud, responderán a ella de manera diferente”*, en este aspecto lo que se desea es medir que tanto concuerda una persona con la afirmación, acercándose o alejándose de la idea que expresa (citado en Dawes, 1975:79).

En el caso concreto de las escalas Likert, según Cortada de Kohan (2000) su nombre completo es *escala de las calificaciones sumadas (summated ratings)*, en este modelo lo que se pide es que los sujetos señalen su calificación de los ítems de entre cinco categorías, que son: estoy muy de acuerdo, estoy de acuerdo, estoy indeciso, estoy en desacuerdo y estoy muy en desacuerdo.

En cuanto a su construcción lo primero que debe hacerse es especificar y definir la actitud a medir, se hace la redacción de afirmaciones de acuerdo a las sugerencias ya expuestas buscando que haya aproximadamente 50% y 50% de juicios a favor y en contra, se elabora la escala provisional

con los juicios ordenados al azar, se pilotea la escala, se obtienen validez y confiabilidad de la misma descartando las afirmaciones que no son aprobadas y finalmente se balancea el instrumento final con la misma cantidad de enunciados a favor y en contra (Coolican, 1997; Mateo y Martínez, 2008).

Para determinar la confiabilidad de la escala, se aplica el método estadístico no paramétrico de la correlación de Spearman Brown, el cual requiere considerar variables categóricas ordinales, se podrá considerar que el instrumento tiene consistencia si alcanza valores de 0.85 o mayores (Chávez, Tron y Vaquero, 1992).

Por lo que se refiere a la validez, esta puede ser validez de contenido y de constructo (Silva Rodríguez, 1992). La validez de contenido se lleva a cabo mediante la revisión y evaluación de jueces que tendrán conocimiento sobre el tema, de tal forma que en esta revisión se acepte que las afirmaciones miden la actitud de interés y que están escritas de forma clara y comprensible para los sujetos. La validez de constructo se obtiene a través del pilotaje, donde se aplicará la escala a una población similar a la que interesa, el número de sujetos deberá ser de 50 a 100 personas (Nadelsticher, 1983; Chávez, Tron y Vaquero, 1992).

En cuanto a las críticas y limitaciones del uso de las escalas, Coolican (1997) señala que la respuesta indeciso es ambigua y puede indicar tanto una posición neutral o una posición indefinida, y no es lo mismo no saber si se está o no de acuerdo a no tener opinión porque realmente se está en medio, debido a esto considera que las puntuaciones centrales serán ambiguas también en los resultados finales. Por su parte Thorndike y Hagen (1977) plantean que entre las críticas se encuentran las que se hace a todo tipo de medición estandarizados, pero sobre todo que la medición sólo proporciona información y no juicios.

Para el caso que nos ocupa, se emplearán dos escalas tipo Likert, la primera es para medir la actitud hacia las personas con discapacidad (EAPD) y la segunda es para las actitudes de padres ante el proceso de integración educativa (EAPII-2). Es importante señalar que en la EAPD se elimina la posibilidad de indiferencia. El análisis estadístico que se llevó a cabo fue agrupando a los sujetos en seis grupos; padres y madres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad, padres y madres con hijos/as en primaria que no tienen contacto con personas con discapacidad, padres y madres con hijos/as en secundaria con contacto con personas con discapacidad, padres y madres con hijos/as en secundaria sin contacto con personas con discapacidad, padres y madres con hijos/as en ambos niveles que tienen contacto con personas con discapacidad y padres y madres con hijos/as en ambos niveles que no tienen contacto con personas

con discapacidad. Así se recurrió a buscar diferencias en cada grupo con respecto al sexo, edad, nivel de estudios y antigüedad en la escuela en cuestión. Este aspecto se abordará detalladamente en la propuesta de análisis de resultados.

De todo lo anterior se desprende que la utilidad y la importancia de medir actitudes puede dar una visión y ampliar la información que se tiene con respecto a un tema en específico, en este caso, lo que se desea saber es en forma general cuál es la actitud de padres y madres ante la integración y las personas con discapacidad, por lo que en el siguiente apartado se hablará de la actitud de padres y madres ante ambos aspectos, así como algunos elementos observados en primaria y secundaria.

3.3 ACTITUDES EN LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Según Paul Schrecker (citado en Toledo y González, 2000) la familia es una asociación creada por las leyes de la naturaleza, sirve de apoyo a la civilización y está encargada de funciones muy concretas en todos los sistemas socioeconómicos. La familia proporciona condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad de los sujetos que la constituyen, por lo que también se puede decir que es un instrumento para transmitir tradiciones, costumbres, usos y convicciones de una sociedad a las generaciones más jóvenes (Toledo y González, 2000).

Por tal motivo es posible asegurar que la familia es un lugar para crecer como personas, es un ámbito natural de educación, es de hecho, con la escuela los contextos ambientales de aprendizaje más significativos, de tal forma que ámbos tendrán una influencia decisiva en la formación de las personas como adultos/as. Es por ello que las relaciones que se establezcan entre ámbos entornos deberán ser claras, se deben compartir en la medida de los posible intereses y debe existir credibilidad y confianza mutua, así como una relación abierta, flexible y directa (Toledo y González, 2000).

Como consecuencia de la importancia de la familia en la educación de las personas, es posible reconocer que la madre y el padre son en general las personas más interesadas en la formación de sus hijos/as, además muchos cambios que se deseen obtener en los/as alumnos/as se pueden lograr a través de cambios o por motivación de los padres y las madres, así, debido a la relación entre ambos escenarios es necesario poner atención en las interacciones que pueden darse en estos sistemas pues de ello dependerán muchos logros o fracasos (Toledo y González, 2000; Bricker, 1991).

Por lo anterior, actualmente se considera de suma importancia la participación de padres y

madres en la educación de sus hijos/as, ya sea que presenten o no discapacidad, se considera que son pilares fundamentales desde los cuales los psicólogos/as y pedagogos/as pueden intervenir, además ellos/as también se encuentran más interesados en la participación de la educación de sus hijos/as por lo que se involucran más e influyen de la misma forma en decisiones educativas (Bricker, 1991).

El interés de la familia que rodea al/a la niño/a con NEE, se ha incrementado, por lo que con ello también ha aumentado la intervención con los padres y las madres; pero no debe olvidarse que en estos casos se deben tomar en cuenta diversos factores, por ejemplo el estrés que pudiera existir en la familia debida a las circunstancias específicas de su hijo/a; por ello es importante iniciar toda intervención con una evaluación familiar, pues todas las familias son distintas y funcionan de forma diferente. Así los/as profesionales de la educación deben tener en cuenta siempre las peculiaridades del grupo, para de esta forma poder ayudar, orientar e informar. En consecuencia, la participación de los padres y las madres en los procesos educativos de sus hijos/as presenta grandes ventajas pues de esta forma se sienten útiles e involucrados, además de competentes para poder dar solución a los problemas y situaciones que se pudieran presentar (Toledo y González, 2000).

En cuanto a los derechos que tienen los padres y madres con respecto a la acción educativa, estos/as deberían tener la posibilidad de hacer peticiones en torno a la formación de sus hijos, tienen la responsabilidad de implicar a otros profesionales cuando lo consideren conveniente, por otro lado los/as profesionales de la educación cada vez son más conscientes de la importancia del contexto familiar, por lo que la labor de apoyar en la educación no sólo se remite al apoyo académico de los/as niños/as también considera el asesoramiento y el trabajo conjunto con las familias y en concreto con madres y padres. Además, el contacto con la familia también permite un mejor conocimiento y reconocimiento del alumnado (Toledo y González, 2000).

En lo que respecta a los sentimientos que los padres y la madres pueden experimentar, estos son muy variados pues si se está ante el hecho de ser el papá o la mamá del/de la niño/a que presenta la discapacidad lo natural es experimentar sensaciones de negación, culpabilidad, enojo y aceptación; todo en este orden como una secuencia de estados emocionales propias del proceso por el que se está pasando; mientras sí se está ante el hecho de no ser padre o madre de la persona con discapacidad las emociones se diversifican pero no se experimentan tan intensamente, es decir, se puede sentir aceptación, rechazo, tolerancia, etc. (Toledo y González, 2000).

Toledo y González (2000) y Alegre (2000) mencionan que la existencia de una posible

discapacidad y la confirmación de ésta en un/a hijo/a provoca en los padres y madres una situación de crisis, este concepto denota un grado de desorganización familiar, por ello el equilibrio del grupo se ve alterado y entran en la necesidad de modificar su funcionamiento para restablecer el antiguo equilibrio. La crisis implica una pérdida, es una forma de duelo, puesto que los padres y las madres ven modificadas las expectativas, deseos y esperanzas que tenían puestas en su hijo/a, por lo que hay que trabajar en la aceptación de las nuevas circunstancias e incluso del/de la hijo/a en cuestión. De esta forma cuando la familia ha superado la crisis y se encuentran estables en su nueva situación, se presenta un sentimiento de crecimiento y mayor desarrollo.

Por ello y para disminuir la gran tensión en la que están las familias es conveniente que se les haga saber que su hijo/a está bien y estará bien, necesitan saber cómo se trabajará en la escuela con ellos/as, necesitan saber lo que sus hijos/as son capaces de hacer, sobre todo porque generalmente se les informa acerca de todas las limitaciones que su hijo/a presenta o presentará, también necesitan que su hijo/a sea bien recibido/a en el centro escolar al que se integrará, necesitan tener contacto con padres y madres con experiencias similares y necesitan y deben involucrarse en la labor educativa escolar de sus hijos/as (Alegre, 2000).

Sea como sea, la situación es que sí es posible reconocer que la acción educativa de los padres y las madres es innegable, por lo que se debe tener en cuenta su apoyo y colaboración para de esta manera facilitar la contextualización de los conocimientos que se aprenden y apoyar a los/as alumnos/as en sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, con la finalidad también de apoyar en los procesos adaptativos, y que de esta forma ser un/a alumno/a integrado/a no sea una etiqueta que condiciona sus procesos (Blanco, 2001).

Si se toma en cuenta lo anterior, los padres y madres necesitan para educar a sus hijos/as un sustento de ideas, creencias y/o conocimientos, que respalden las situaciones educativas por las que pasan sus hijos/as, sin dejar a un lado los distintos valores, sentimientos, creencias, que cada uno/a tiene en su propia historia, por ello se encuentra que la selección de escuelas, es acorde a la forma de vida y criterios educativos con los que padre y madre 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 de las madres y los padres y por ende de sus opiniones y conductas (Aguilar y Becerril, 2003).

En lo que concierne a las personas con discapacidad según Camacho (2006) son tres los factores que afectan el proceso de aceptación, ajuste e integración: La gravedad de la deficiencia y la

discapacidad, las capacidades, limitaciones de la persona y las actitudes y expectativas sociales. En el primer aspecto considerara que la gravedad va a definir lo que se le permita hacer a la persona, lo que se vincula con las capacidades y limitaciones que le sean atribuidas y se le permitan desarrollar, para finalmente desembocar en las actitudes y expectativas que la persona va a enfrentar. Así, si una persona presenta una discapacidad profunda, se le limitará más y las expectativas que se tengan de sus capacidades y logros serán menores, lo que conlleva a actitudes que minimizan a la persona.

En esta misma línea, Montero (2005) considera que la satisfacción y la trascendencia que pueda lograr una persona dependerá de las actitudes con que se aborden sus necesidades; tales actitudes han sido interiorizadas por medio de un proceso sociocultural y refleja la ideología dominante del lugar donde vivimos. En todas las sociedades existen grupos dominantes cuyos intereses e ideologías determinan valores y normas que sugieren lo aceptable y lo no aceptable, lo malo y lo bueno, lo bonito y lo feo, estas actitudes son expresadas por las sociedad en forma de barreras u obstáculos que se imponen a los grupos minoritarios, en este caso a los/as discapacitados/as.

Es por lo anterior que Camacho (2006) enlista el tipo de barreras que socialmente han sido constituidas a fin de explicitar la forma en que limitamos a las personas con discapacidad y considera que existen cuatro barreras o condiciones que se oponen al normal funcionamiento y aceptación de una persona con alguna deficiencia, lo que le impide desarrollarse de una manera independiente, libre e integral, estas son:

1. Barreras sociales y mentales de rechazo, miedo, indiferencia, culpa, menosprecio, segregación; que son actitudes que denotan falta de conocimiento y una conciencia poco objetiva. Estas son generadas bajo la premisa de que la pertenencia a un grupo de alguien que no se considera normal lo hace poco aceptable.
2. Barreras físicas y arquitectónicas que se reflejan en la falta de acceso y en la cantidad de obstáculos que se encuentran en los lugares públicos y privados, lo que afecta el ingreso a lugares. Detrás de esta barrera puede existir la negación de los otros/as, la intención de no aceptar en mi entorno la diferencia.
3. Barreras de transporte, que también son producto de las barreras mentales. No se trata sólo de no tener las facilidades para desplazarse, sino que es también el hecho de que los autos que transitan regularmente no están adaptados para trasladar cierto tipo de equipo o incluso para trasladar a personas en determinadas posiciones. Una consecuencia de esta barrera es la necesidad de las personas con discapacidad de

trasladarse acompañadas.

4. Barreras de comunicación, que obstaculizan a una persona para que pueda comunicarse libremente y en igualdad de oportunidades; se impide que las personas con discapacidad tengan una voz propia.

Ahora bien, centrando la atención en la actitud de los padres y las madres hacia las personas con discapacidad, Verdugo, Jenaro y Arias (1998) señalan que se han realizado pocos estudios pero que los resultados obtenidos por Wetter (1992) indican que las actitudes de los padres y madres que tiene hijos/as con discapacidad puede ser de hostilidad hacia su hijo/a o de sobreindulgencia y de rechazo; esta postura también la señalan Romero y Albertí (2010). Por otro lado los estudios de Nursey, Rohde y Farmer (1990) señalan que hay mejor aceptación a las personas con discapacidad en el caso de estos padres y madres, que de aquellos/as que no tienen hijos/as con discapacidad (citado en Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998).

Para Romero y Albertí (2010) los/as alumnos/as que presentan alguna discapacidad se enfrentan a situaciones complicadas debido a que frecuentemente la dificultad que presentan influye en la imagen que familiares y otras personas tienen de ellos/as. Comunmente se da mucho peso a las deficiencias por lo que se considera que la persona es o no debido a ésta condición y no a sí misma. Además existe la tendencia de estandarizar sus capacidades (por ejemplo: todos/as los/as niños/as con síndrome de Down son iguales), y si presentan comportamientos disfuncionales se asocian a la discapacidad. Desde este punto de vista se anula la influencia educativa de su contexto social y se minimiza su capacidad de aprendizaje y adaptación.

Al respecto, Montero (2005) considera que tener una discapacidad trae consigo dificultades para la persona que la enfrenta, pero también es imposible negar que las condiciones del entorno hacen la situación más difícil y desventajosa, ya que es aquí donde se conforman actitudes de temor y rechazo ante las personas distintas. Apunta que es posible que el temor a la discapacidad esté determinado por varios factores, entre ellos la marcada tendencia a resaltar lo que la persona no puede hacer, en lugar de dar mayor peso a sus capacidades, necesidades, logros y potencialidades. De esta forma si se pone énfasis en las limitaciones, entonces se generan sentimientos de lástima, así como de superioridad, lo que conlleva a relaciones de desigualdad y poder.

Por su parte, Camacho (2006) apunta que las actitudes de la persona con discapacidad, su familia y los miembros que participan en el proceso educativo son lo que da la estructura al entorno en el que se desarrollarán. Además está la influencia de las expectativas que los padres, madres y

docentes se han forjado del/de la niño/a. Las actitudes que se reflejan son básicamente las de conmoción y rechazo, pena o tristeza, repugnancia o culpa, paternalismo, sobreprotección o fomento de dependencia, hasta la agresión o el dualismo. Por un lado se sobreprotege y por el otro se rechaza.

Verdugo, Jenaro, y Arias (1998) mencionan que el contacto con personas con discapacidad hace que sea más sencillo su trato y su aceptación, debido a que es más fácil que se percaten de sus atributos y potencialidades. Por ello es común que la exposición a través de videos o casos específicos sea una estrategia para promover el cambio de actitudes y la aceptación de las personas discapacitadas.

En este sentido la teoría del contacto de Allport (1964, citado en Kimble y colaboradores, 2002) señala que el contacto entre miembros de grupos distintos mejorará la relación entre ellos. Esto indicaría que si hay relación y nos conocemos sentiremos mayor aceptación hacia las personas del otro grupo.

Pero según esta teoría, esto sólo se cumple cuando se dan las siguientes condiciones (Kimble y colaboradores, 2002):

1. Proporcionar un estatus similar a ambos grupos.
2. Perseguir metas que sean compartidas.
3. Las interacciones deben darse sin fines de competencia.

Es decir, el contacto va a ayudar a mejorar las relaciones entre los grupos cuando se encuentran en condiciones de equidad, porque de lo contrario se acentuarían las diferencias, por ello también es importante evitar la competencia para no llegar al uso de la etiqueta “es mejor que”, “lo hace mejor”, etc.

Esta idea la comparten Johnson y Johnson (1980, citado en Palacios, 1987), quienes dicen que el contacto en la interacción social real entre discapacitados/as y no discapacitados/as es lo que determinará que el rechazo se refuerce o se transforme en aceptación. Del mismo modo introducen la idea del aprendizaje cooperativo como una forma de buscar los mismos fines.

Kimble y colaboradores (2002) también señalan que existe un proceso de recategorización, en donde lo que se busca es eliminar las diferenciaciones en los grupos, pasando de una categoría de “nosotros y ellos” a un “nosotros incluyente”, haciendo parte a personas de los otros grupos y

buscando no solo metas o fines comunes, sino que también deberan ser importantes para quienes integran el grupo. También señalan que las actitudes pueden verse modificadas por el hecho de tener contacto con una o dos personas de cierto grupo, pues esto, nos hace pensar que se comparten cualidades y características similares. De aquí la importancia de considerar el contacto con personas con discapacidad en este trabajo.

Ahora bien, en lo que respecta a la actitud de padres y madres ante la integración educativa de personas con discapacidad, se encuentra que más de la mitad de los padres y madres de familia prefieren que sus hijos/as sean atendidos en instituciones especiales antes que ser integrados en la colectividad, aunque cuando experimentan la situación, cambian de una actitud negativa a una positiva porque consideran la experiencia en buena medida exitosa (Meyer, 1980 y Salvia Munson, 1986 citado en Doré, Wagner y Brunet, 2002).

Palacios (1987) señala que al hablar de las actitudes de los padres y las madres debe entenderse también que se habla de sus expectativas respecto a las posibilidades de éxito de su hijo/a en la escuela y respecto a su futuro en general. Aunque según este autor, el hecho de que nos encontremos con padres y madres que aceptan la integración esto no quiere decir que sea una opinión general, pues es probable que en el fondo haya preocupaciones o expectativas de éxito bajas, o no igualmente elevadas en todos los aspectos.

Muchas familias en las que no hay hijos/as con discapacidad o con NEE consideran que su participación y colaboración en el tema de la integración es nula o muy reducida, pero también se encuentra que aunque sí haya presencia de NEE los padres y madres no se sienten muy comprometidos en esta labor, ya sea porque tienen bajas expectativas respecto a sus hijos/as o porque creen que no es su trabajo y sí lo es entonces no será relevante su contribución, esta circunstancia también repercute en la postura actitudinal que se toma (Fortes, 1994).

Fortes (1994) y Camacho (2006) también señalan que una forma de aceptación de la integración de los padres y madres que no tiene hijos/as con discapacidad o de NEE es brindándoles información acerca del propio proceso de integración, acerca de las formas de trabajo que se seguirán y la muestra de resultados que se van obteniendo. Si se mantiene la comunicación constante también los padres y madre se sentirán mejor pues observarán los progresos y cambios en sus hijos/as.

En esta misma línea, Palacios (1987) propone promover dos tipos de medidas, para que

entre los padres y madres haya mayor aceptación. En primer lugar, que los padres de los/as discapacitados/as integrados/as participen con el personal docente en el esfuerzo por asegurar el éxito de la integración. Esto podría ser solicitando su cooperación apoyando en las explicaciones de cómo será el proceso y atendiendo los aspectos donde se presenten problemáticas en el aula. En segundo lugar, sugiere abrir las puertas de las aulas de los padres y madres de todo el alumnado a fin de que ellos/as noten los beneficios y barreras que se presentan.

Por su parte Correa (1998) contempla que los esquemas de actitudes que pueden presentar padre y madres ante la integración educativa se divide en cuatro, esta propuesta es la siguiente: esquema de escepticismo, en el cual se niega por completo la integración escolar y social, en este aspecto señala que se observa falta de información, poca aceptación y tolerancia a la diferencia y la idea de que es el personal docente el responsable en mayor medida de la educación escolar de sus hijos/as. También está el esquema ambivalente, en donde lo que mueve a la aceptación de la integración son sentimientos de pesar y lástima, por lo que se busca aceptar el proceso como una forma de hacerle el favor a la familia y al/a la alumno/a en cuestión, generalmente esta postura es tomada por padres y madres que no tiene hijos que presenten NEE.

El otro esquema es el de optimismo empírico, en éste se acepta la integración educativa y social como un acto de amor y dedicación para sacar al/a la niño/a adelante, por lo que se ayuda a través del ensayo y error sin hacer uso de estrategias pedagógicas, esta postura la pueden tomar padres y madres con hijos/as con o sin discapacidad o con o sin NEE. El último esquema es el de responsabilidad social y se enfoca en considerar la investigación científica como director y se respalda en una actitud de apertura al cambio y la aceptación, no niega el reto pero está en la búsqueda de estrategias y apoyo, esta postura puede ser tomada por padres y madres en general, sin importar que sus hijos/as presenten una característica especial.

El planteamiento que hace Brogna (2006) acerca de la aceptación de la integración educativa, es que a medida que se avanza en los niveles educativos es más difícil integrar, o encontrar personas integradas, ya sea porque las familias se cansan, los traslados se complican, las exigencias aumentan o las estructuras se hacen rígidas; por ello conforme el /la alumno/a va creciendo siente que ya no puede por lo que da marcha atrás.

Esta postura la exponen también Aguilar y Becerril (2003) haciendo referencia un estudio de Larriveé y Cook y cuyos resultados arrojan que las actitudes de los docentes hacia la integración, tienden a ser más positivas cuando el nivel educativo de los/as integrados/as es menor, de tal forma

que se deja ver una fuerte relación entre la edad del alumnado integrado y la actitud de los/as maestros/as hacia la integración, situación que en determinado momento puede interferir en la actitud de los padres y las madres que van percibiendo los obstáculos que se les presentan y que van creciendo junto con sus hijos/as.

Retomando a Brogna (2006) menciona que en general, la integración de alumnos/as con discapacidad es aceptada mayormente, en el nivel preescolar y en los primeros ciclos de la educación primaria; pero a medida que se avanza en los niveles educativos la discapacidad pone en evidencia la falta de preparación del sistema (más que las dificultades de los/as alumnos/as). Por ello se rehuye un tanto a la integración de las personas con discapacidad pues esto obliga a hacer una revisión en las prácticas educativas, institucionales y sociales que la impidan o dificulten.

Además de lo anterior y a fin de sentar antecedentes sobre los que se funda este trabajo se señalar los resultados que Villamil y Puerto (2004) donde se ofrece un vision de los que ocurre con los padres y madres en materia de integración y en donde plantea las siguientes situaciones:

1. Los padres y madres (con y sin hijos/as con discapacidad) consideran que pueden desempeñarse en actividades lúdico-recreativas, artísticas y en menor porcentaje en actividades de tipo intelectual.
2. El 66% de los padres y madres no sabe o no responde que es para ellos/as la integración, el 32% considera que es convivir y el 2% es agregarlos en algunas actividades.
3. Hay desconocimiento de parte de los padres y madres acerca del proceso de la integración, por ello no comprenden bien de qué se trata.

En 1993, Aldea llevó a cabo un estudio que le arrojó entre muchos otros estos resultados que son útiles y aplicables para el presente estudio:

1. Los padres y madres desean que sus hijos/as sean integrados en escuelas ordinarias debido a que dentro de sus deseos esta que puedan tener una vida lo más normal posible.
2. Consideran que la mejor edad para integrarlos/as es en el preescolar, debido a que después es más difícil.
3. Los/as chicos/as integrados/as son más apegados a sus madres que a sus padres, pues pasan más tiempo con ellas y son quienes más los atienden.

Estos planteamientos son los que posibilitan este trabajo, puesto que se han encontrado

diversas investigaciones acerca de las actitudes en docentes, alumnado, personal de educación especial, pero se ha dejado de lado la participación de los padres y madres, que si retomamos la exposición teórica también conforman una pieza elemental en la formación de los/as alumnos/as, en este sentido la familia también transmite actitudes; por ello en el capítulo siguiente se expone el método que guía este trabajo.

CAPITULO 4

MÉTODO

4.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio que nos ocupa es descriptivo-comparativo. En los estudios descriptivos se desea saber cómo es y cómo se manifiesta cierta situación, por ello se recolecta información sobre los componentes que conforman esta situación para poder detallarla (Hernández, Fernández, y Baptista, 2004). Mientras que los estudios comparativos son aquellos que buscan diferencias o similitudes en diversas muestras o subgrupos de una misma muestra, a partir de una conducta o característica que se presenta en los sujetos con los que se trabajó. Es decir, lo que se describe son las actitudes en los padres y las madres de familia con hijos/as en primaria y secundaria de una escuela donde se lleva a cabo la integración educativa de personas con discapacidad a partir de comparar en un primer momento características de índole personal como son sexo, edad, nivel de estudios de las personas a las que se les aplicaron las escalas y tiempo de pertenecer a la escuela en cuestión; en un segundo momento se compara a partir de la existencia de contacto o no contacto con personas con discapacidad y el nivel educativo de sus hijos/as (Coolican, 1997).

El enfoque que se sigue es mixto; esto se refiere al proceso de investigación en donde lo cualitativo se entremezcla con lo cuantitativo (Hernández, Fernández, y Baptista, 2004): Se hace una recolección de datos para elaborar un análisis cuantitativo y para posteriormente hacer una interpretación cualitativa de los mismos.

4.2 Hipótesis de investigación:

Existe diferencia en la actitud de los padres y madres con hijos/as en primaria y secundaria en contacto con personas con discapacidad, y la de los padres y madres con hijos/as en primaria y secundaria y que no tienen contacto con personas discapacitadas; ante la integración educativa y las personas con discapacidad, al considerar el sexo, la edad, el nivel de estudios y la antigüedad en la escuela integradora.

Variables de estudio

- ✓ Las variables independientes son: la edad, sexo, nivel de estudios de los padres o madres y tiempo de pertenecer al colegio donde se aplicaron las escalas. Posteriormente la existencia de contacto con personas con discapacidad y el nivel educativo al que asisten los/as hijos/as de los participantes.

- ✓ Las variables dependientes son: la actitud ante la integración educativa y la actitud hacia las personas con discapacidad.

4.3 Participantes

Las personas a las que se les aplicaron los instrumentos fueron 114 padres y madres de familia de niños/as que asistan a la escuela que integra niños/as con discapacidad. Del total de los sujetos 64 madres y/o padres tienen hijos/as en primaria, 34 son madres y/o padres con hijos/as en secundaria y 13 tienen hijos/as en ambos niveles. Los tres restantes tienen hijos/as con discapacidad.

4.4 Escenario

Este estudio se aplicó en una escuela privada ubicada en la colonia San Pedro Mártir en la delegación Tlalpan del Distrito Federal, que integra niños/as con discapacidad y tiene primaria y secundaria, es la misma escuela para que en ambos niveles también se compartan propósitos, misiones y objetivos institucionales. Lo anterior con la finalidad de controlar estos aspectos y evitar que puedan alterar el estudio.

La elección de esta escuela como escenario, es porque es una institución fundada por padres y madres, en dónde se lleva a cabo la integración educativa desde hace 17 años, tiempo en el cual cada una de las personas que conforman el colegio han podido hacerse una opinión, y tomar una actitud ante dicho proceso y ante las personas con discapacidad, razón por la cual se consideran importantes los resultados que esta investigación pueda arrojar.

4.5 Instrumento y técnicas

Con el propósito de responder a los objetivos, se utilizaron dos escalas previamente validadas; ambas se describen a continuación:

ESCALA 1. (Ver anexo 1) Escala de actitud hacia las personas con discapacidad (EAPD) forma G, la cual fue elaborada por Verdugo, Jenaro y Arias (1998). Consta de 37 ítems que pueden ser valorados con seis opciones, las primeras tres con diferentes grados de acuerdo y las últimas tres con diferentes grados de desacuerdo, este tipo de opciones eliminan la posibilidad intermedia de indiferencia, lo que obliga a los sujetos a los que se les aplica a que tomen una postura.

Para este estudio, se hicieron adecuaciones de lenguaje a fin de centrar la atención en la actitud de los padres y madres respecto a la relación de sus hijos/as con personas con discapacidad, por lo cual se efectuó revisión de tres jueces para confirmar que dichas modificaciones no alteran el

instrumento.

Este instrumento está conformado por cinco subescalas que atienden los siguientes aspectos (Santiago y Marrero, 2003):

- 1) Valoración de capacidades y limitaciones (10 ítems). Se refiere a la idea que puede tenerse de las personas con discapacidad con respecto a su potencial de aprendizaje y de desempeño.
- 2) Reconocimiento/Negación de derechos (11 ítems). Se refiere al reconocimiento de derechos fundamentales de la persona y, en particular, el derecho a la integración.
- 3) Implicación personal (7 ítems). Está formado por afirmaciones que se refieren a comportamientos de interacción que la persona está dispuesta a llevar a cabo con sujetos con discapacidad.
- 4) Calificación genérica (5 ítems). Considera las atribuciones globales y calificaciones generales que quien responde considera que tienen las personas con discapacidad; se hace acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad.
- 5) Asunción de roles (4 ítems). Se refiere a las presunciones que quien responde tiene acerca de la concepción que de sí mismas tienen las personas con discapacidad.

En cuanto a la validez y confiabilidad, Verdugo, Jenaro, y Arias (1998) señalaron que la redacción de ítems fue revisada y sometida a juicio por expertos en la materia, y posteriormente se aplicaron a un colectivo de profesionales de diversos ámbitos (250 personas), obteniéndose la fiabilidad y validez de la escala por métodos estadísticos, considerando que es un instrumento que tiene las suficientes garantías para ser aplicado en España.

En México, Bausela (2009) aplicó el mismo instrumento a 256 estudiantes de educación superior en San Luis Potosí con el fin de determinar si podría ser aplicado en la población mexicana: los datos obtenidos, después de hacer un análisis para comprobar la consistencia interna global, a través del coeficiente Alfa de Cronbach, fue para los 37 ítems, de .746; considerándose válido y fiable, y puede utilizarse en la población mexicana.

ESCALA 2. (Ver anexo 2) Escala de actitud de padres ante el proceso de la integración (EAPPI-2). Es una escala de tipo Likert que consta de 11 ítems; la EAPII-1 está diseñada para aplicarse en escuelas que están por poner en práctica la integración y la EAPII-2 para padres y madres que ya tienen hijos en una escuela donde se da la integración. Los reactivos fueron

modificados por cuestiones de idioma con la intención de que pueda ser aplicada en una escuela en México, fue revisada por tres jueces que determinaron que dichas modificaciones no alteran la validez de la prueba.

Esta escala fue diseñada por el Ministerio de Educación y Cultura de España (1987, citado en Domingo, 1992); los aspectos que trata de medir son: actitudes generales hacia la integración, expectativas de éxito o fracaso de la experiencia, opinión sobre la marcha del centro y repercusiones de la integración en los diversos aspectos del desarrollo psicológico del niño. La escala EAPII-2 también incluye un anexo (EAPII-2A) el cual consta de 5 preguntas para con ello tener mayor claridad en la valoración hacia la integración educativa de los sujetos a quienes se les aplicó (Domingo, 1992).

Para el caso de la validez Domingo (1992) señala en su análisis llevado a cabo mediante el coeficiente Alfa de Cronbach que se puede comprobar que el instrumento en sus dos versiones tiene un alto grado de consistencia para el caso de EAPII-2 el coeficiente es de 0.79, por lo que lo señala como válido y aplicable a padres y madres de familia con hijos/as que estudian en escuelas donde se lleva a cabo la integración educativa.

4.6 Procedimiento:

El procedimiento estará dividido en tres fases:

FASE 1. Elegir y adecuar del instrumento

- a. Elegir las escalas a utilizar
- b. Adecuar las afirmaciones
- c. Revisar las afirmaciones (por parte de los/as jueces)
- d. Corregir las afirmaciones
- e. Revisar nuevamente (por parte de los/as jueces)

FASE 2. Aplicar:

- a. Solicitar autorización a la escuela por medio de sus directivos/as para acceder a los planteles.
- b. Reunión con el personal asignado para informarles la temática de la tesis y solicitar los apoyos necesarios, por ejemplo informarles a los padres y madres y asignar una fecha para la aplicación
- c. Aplicar del instrumento; esto se hizo de forma autosuministrada, a través de la página de internet de la escuela. De forma previa se envió un correo a los padres y madres de familia solicitándoles su apoyo y en éste se incluía el link a través del cual tuvieron acceso a los

instrumentos. Cabe aclarar que esta invitación se hizo a todos los padres y madres y sólo se pudieron recabar 114 datos.

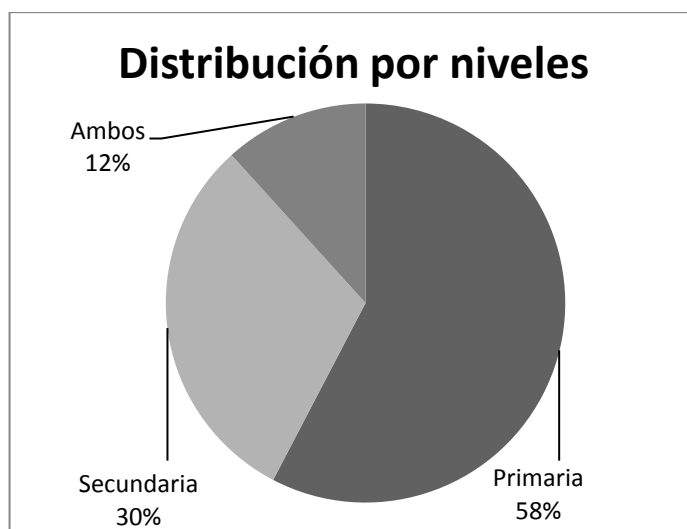
FASE 3. Analizar los datos:

Este análisis se llevó a cabo en dos formas, cualitativamente y cuantitativamente, se utilizaron pruebas no paramétricas ya que no se cumplieron las condiciones para el uso de las paramétricas, como son que la variable sea continua, que se distribuya normalmente y que las desviaciones estándar de las dos poblaciones sean iguales.

CAPITULO 5

ANÁLISIS DE RESULTADOS

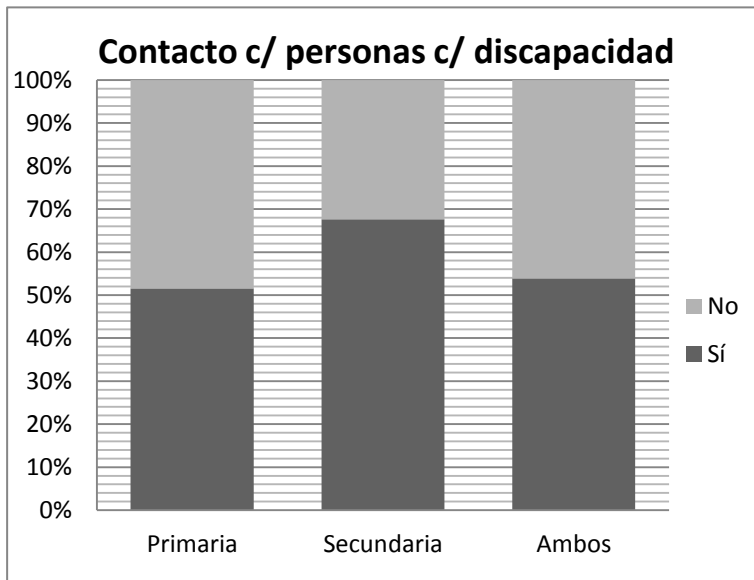
Después de la aplicación de ambas escalas vía internet, se obtuvieron los resultados de 114 padres y/o madres que respondieron. Del total, hay 3 casos de padres y/o madres con hijos/as con discapacidad, los cuales se manejan como particularidades, se incluye un breve análisis de los mismos y la transcripción de las respuestas obtenidas en estas escalas, lo que conforma el anexo tres de este trabajo. Se tienen 64 casos que corresponden a personas con hijos/as en nivel primaria, 34 con hijos/as en secundaria y 13 son de aquellos/as padres y/o madres con hijos/as en ambos niveles. A continuación se muestra una gráfica que representa al 100% de la muestra excluyendo las particularidades.



Con estos datos se formaron seis grupos:

1. Padres y/o madres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad (PC). Este grupo está conformado por 33 sujetos.
2. Padres y/o madres con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad (PS). Este grupo está conformado por 31 sujetos.
3. Padres y/o madres con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad (SC). Este grupo está conformado por 23 sujetos.
4. Padres y/o madres con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad (SS). Este grupo está conformado por 11 sujetos.
5. Padres y/o madres con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad (AC). Este grupo está conformado por 7 sujetos.
6. Padres y/o madres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad (AS). Este grupo está conformado por 6 sujetos.

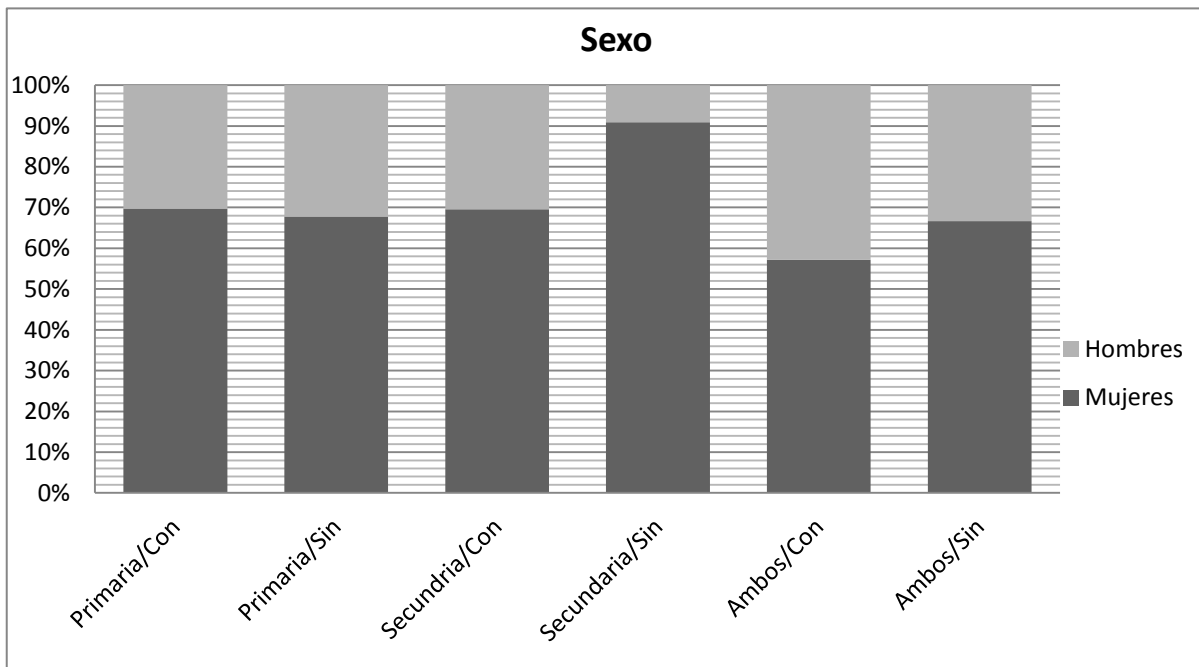
Del total de 111 personas, el 52% tiene hijos/as en primaria y sí tienen contacto con personas con discapacidad. El 68% de padres y/o madres que tienen hijos/as en secundaria sí tienen contacto. Para el caso en que tiene hijos/as en ambos niveles el 54% tiene contacto.



Una vez formados los grupos, se procedió al análisis de los resultados, se dicotomizaron las variables de la siguiente forma:

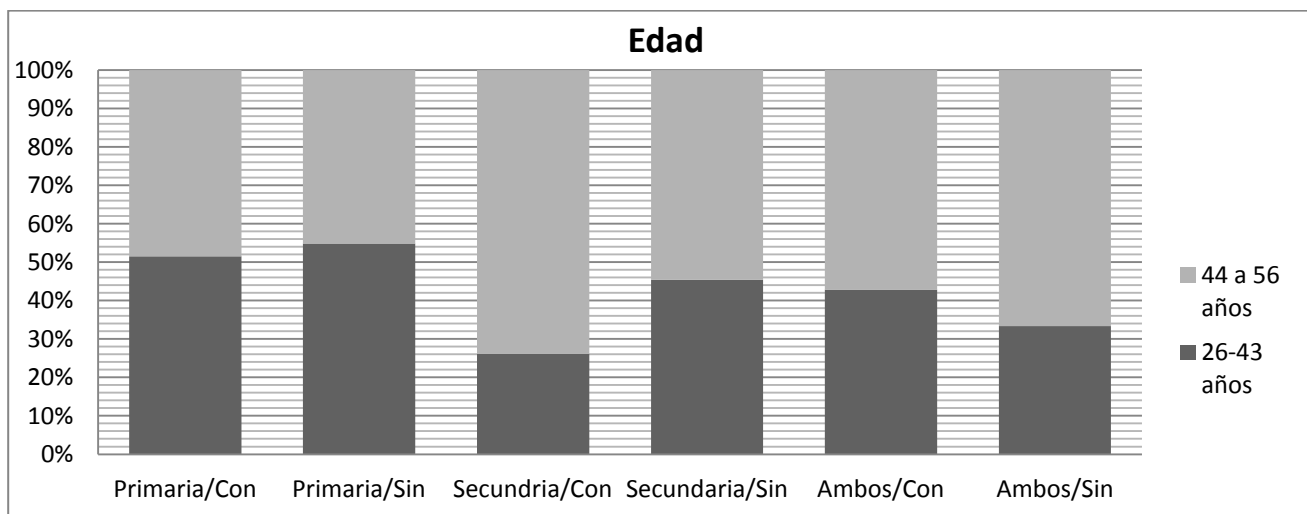
- ✓ Para el sexo se dividió cada grupo en mujeres y hombres.
- ✓ Para la edad y la antigüedad en el colegio se consideró la mediana obtenida de todos los datos y de esta forma se conformaron ambos subgrupos.
- ✓ Para el caso del nivel de estudios, todos los datos corresponden a personas con nivel de estudios superior, por lo que no es posible hacer subgrupos.

En las siguientes gráficas se muestra esta información:



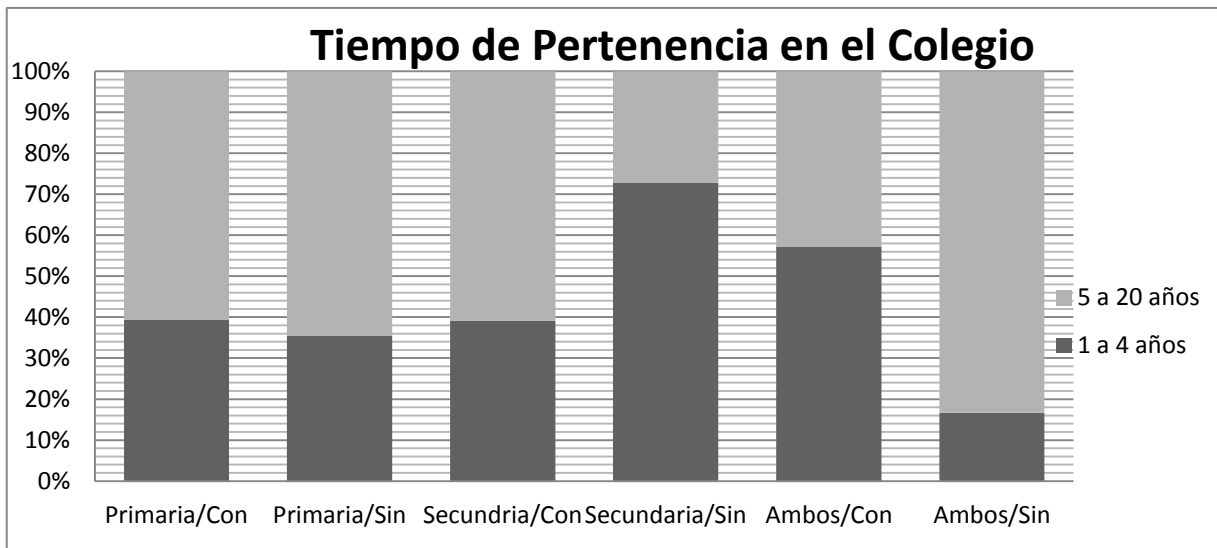
Como puede observarse en todos los casos se tiene que la mayoría de las personas que respondieron son madres. En el subgrupo de SS está el caso con madres con mayor porcentaje, siendo este del 90%, y en el subgrupo de AC está el caso de menor frecuencia con el 57%. De acuerdo a los resultados que menciona Aldea (1993), los/as alumnos/as integrados son más apegados a sus madres, por lo que se podría esperar que las madres tuvieran una actitud más favorable en ambas escalas en comparación con los padres.

Para el caso de la edad, se obtuvo como mediana la edad de 44 años, por lo que los grupos quedaron conformados con la edad mínima hasta antes de la mediana y de la mediana hasta la edad máxima. Esto es de 26 a 43 años y de 44 años a 56 años, graficando se obtiene lo siguiente:

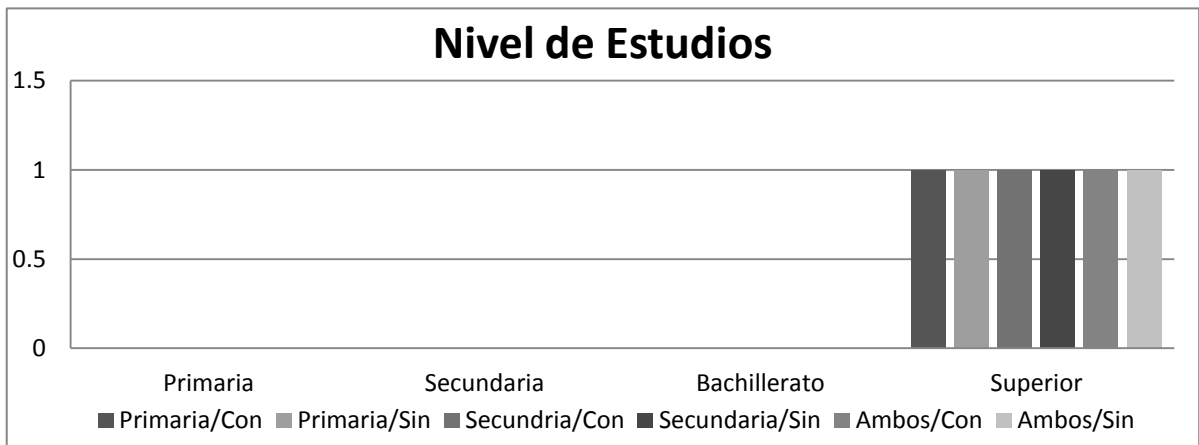


En este caso, para ambos subgrupos con hijos/as en primaria, poco menos de la mitad son personas mayores de la mediana a la edad máxima, mientras que para el caso de los subgrupos con hijos/as en SC y AS estos casos oscilan en el 70%, para SS y AC estos casos son de más de la mitad. Para esta situación se podría plantear la suposición de que como se ha discutido en la parte teórica, al ser la integración una forma relativamente nueva de brindar educación, entonces los padres y madres más jóvenes tengan una actitud más favorable que aquellos/as que están por encima de la mediana.

En cuanto a la antigüedad en el colegio, la mediana obtenida fue de cinco años, por ello se conformaron los grupos de 1 a 4 años y de 5 a 20 años. Como muestra la siguiente gráfica más de la mitad de padres y/o madres de los subgrupos PC, PS, SC y AS tienen más de cinco años en éste centro educativo; por el contrario las personas de los subgrupos SS y AC en su mayoría tienen menos de cinco años. En este aspecto se podría esperar que los padres y madres con hijos/as con más tiempo de asistir a este colegio tuvieran una actitud de mayor aceptación en ambas escalas.

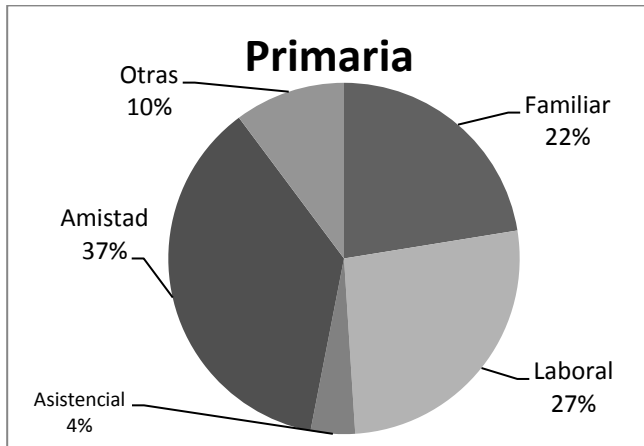


Como ya se mencionó antes, todos los sujetos tienen un nivel de estudios superior, por ello esta variable está fija. Aunque esta variable no permitió hacer comparaciones podría suponerse que hay una actitud más favorable en los padres y madres cuando su nivel de estudios es mayor.

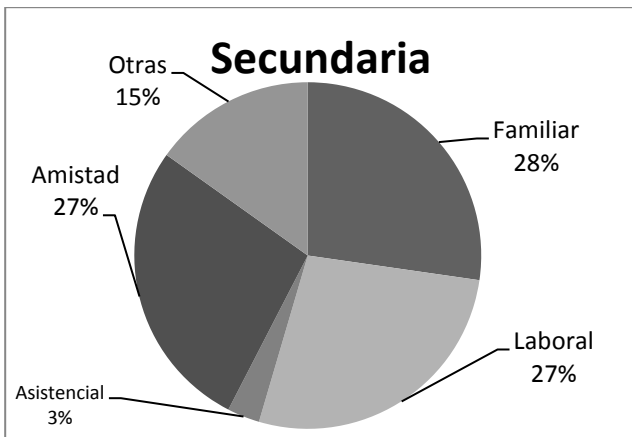


Ahora bien, dentro de la información que se solicita a las personas que responden que sí tienen contacto con discapacitados/as, se pide que indiquen la razón del contacto, la frecuencia con la que lo tienen y el tipo de discapacidad que presenta/n la/s persona/s con las que tiene ese contacto. Los resultados se muestran a continuación:

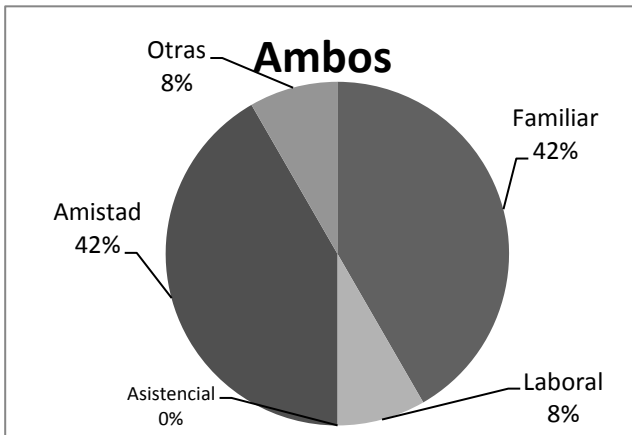
En cuanto a la razón del contacto:



En primaria, la razón de contacto más frecuente es la de amistad con un 37%, seguida de la laboral y la de menor frecuencia es asistencial. Es importante aclarar que el rubro asistencial se refiere a que se tenga contacto con personas con discapacidad porque se les atiende o apoya en algún hospital, casa de reposos, asociación, etc.

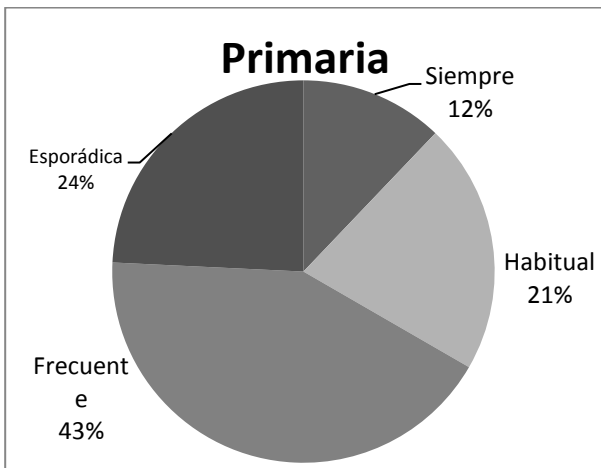


En secundaria la mayor frecuencia corresponde a la razón por causas familiares, seguidas de amistad y laborales. La razón asistencial nuevamente es la menos frecuente.

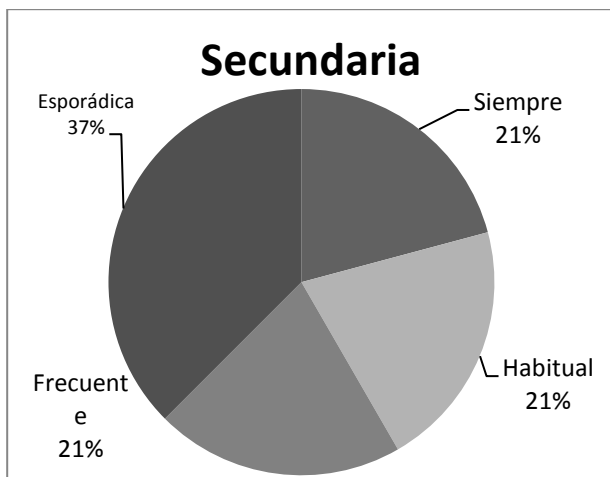


Los padres y /o madres que tienen hijos/as en ambos niveles tienen contacto de índole familiar y por amistad en un 42%. La razón asistencial en este caso no se presenta en ningún caso.

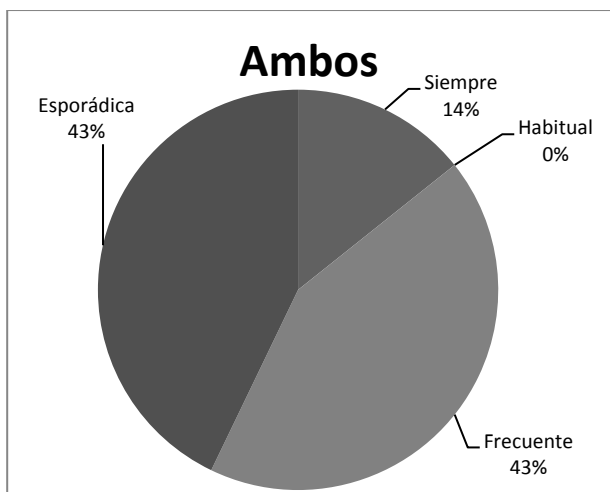
En el rubro de frecuencia de contacto, se obtuvo lo siguiente:



En primaria con el 43% el contacto frecuente aparece en primer lugar, seguido de un contacto esporádico, en tercer lugar habitual y siempre con el porcentaje menor.

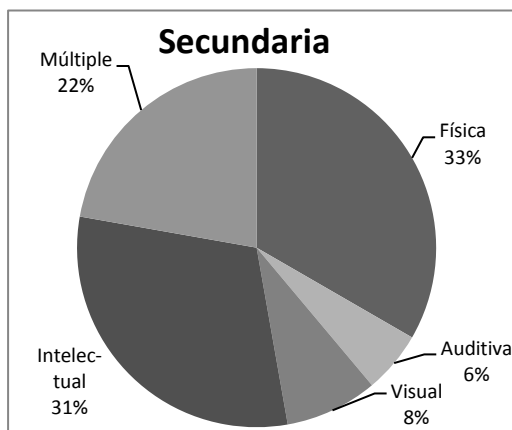
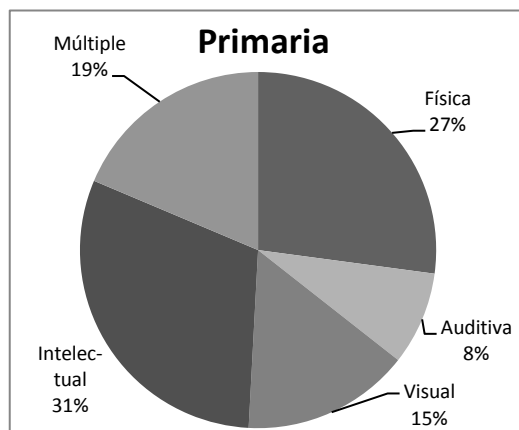


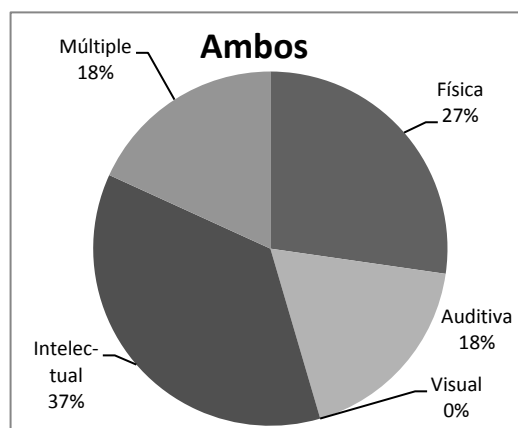
En secundaria el contacto esporádico se presenta en un 37%, después el contacto habitual, frecuente y/o siempre se presenta con el 21%.



Casi la mitad de los padres y/o madres con hijos/as en ambos niveles dicen tener un contacto esporádico y/o frecuente. Solo el 14% lo tiene siempre.

En cuanto al tipo de discapacidad que presentan las personas con las que se tienen contacto en todos los casos se señalan la discapacidad intelectual y física como las principales, en las gráficas se puede observar este comportamiento:





A continuación se describen los resultados obtenidos haciendo un análisis por escala.

5.1 RESULTADOS POR ESCALA

ESCALA 1: Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (EAPD)

En el siguiente recuadro se incluyen en orden de menor a mayor aceptación las actitudes de las personas que respondieron las escalas. Marcadas en un color más claro están los casos negativos y de un color más oscuro los casos positivos. Hay que recordar que para calificar las afirmaciones que conforman la escala se usa un puntaje de seis para las respuestas de mayor aceptación y de uno para aquellas de mayor desacuerdo pasando por los matices intermedios.

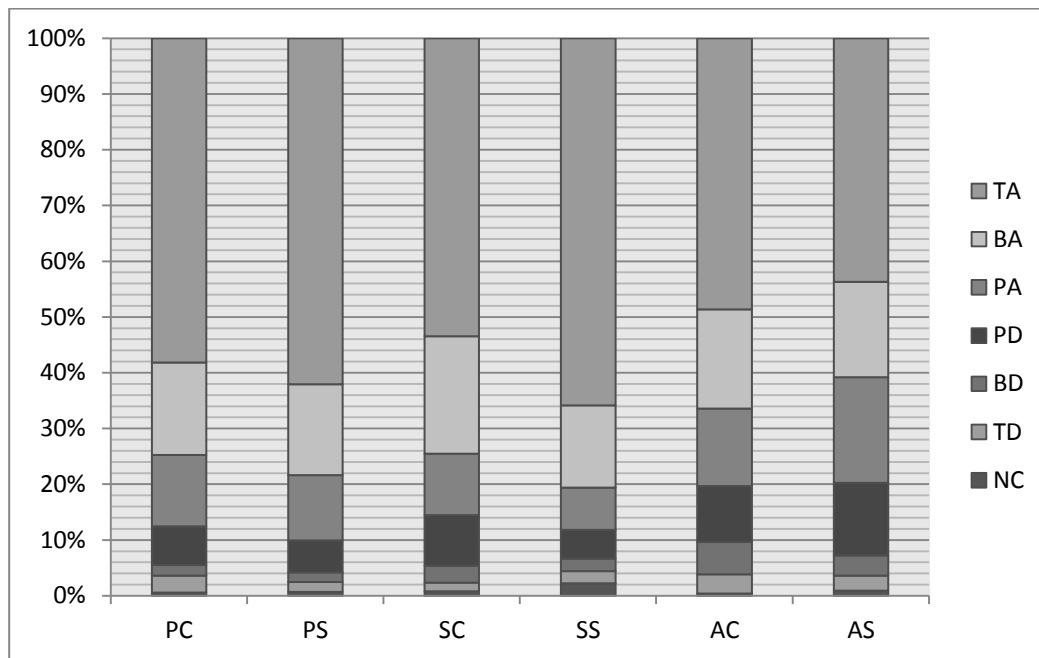
Con respecto a esta escala se obtiene la siguiente información:

Respuestas	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	7	0.57	8	0.70	7	0.82	9	2.21	1	0.39	2	0.90
TD	37	3.03	20	1.74	13	1.53	9	2.21	9	3.47	6	2.70
BD	23	1.88	20	1.74	26	3.06	9	2.21	15	5.79	8	3.60
PD	85	6.96	66	5.75	77	9.05	21	5.16	26	10.04	29	13.06
PA	156	12.78	134	11.68	94	11.05	31	7.62	36	13.90	42	18.92
BA	203	16.63	187	16.30	179	21.03	60	14.74	46	17.76	38	17.12
TA	710	58.15	712	62.07	455	53.47	268	65.85	126	48.65	97	43.69
Total	1221	100	1147	100	851	100	407	100	259	100	222	100

En esta tabla se encuentran el número de casos de personas que no contestaron (NC) en la primera fila, en las tres siguientes se encuentran el número de casos de sujetos que tienen una

actitud desfavorable hacia las personas con discapacidad, en las últimas tres están los datos de las personas que tiene actitudes favorables hacia estas personas.

Graficando esta información obtenemos:



La información aquí contenida puede interpretarse de la siguiente manera:

1. En todos los casos la mayoría de las personas que respondieron tienen actitudes favorables hacia los/as discapacitados/as. Y más de la mitad se ubican con opiniones de total acuerdo para con ellas.
2. También puede observarse que la frecuencia de respuestas va aumentando en todos los casos hacia las respuestas favorables, dejando los casos desfavorables con respuestas menos frecuentes.
3. Los casos que no tuvieron respuesta representan menos del 1% en cinco de los grupos, mientras que en el caso de SS el porcentaje aumenta al 2.2%, pero aun así sigue siendo un valor pequeño con respecto al resto de las respuestas.
4. En ninguno de los grupos las respuestas desfavorables alcanzan el 20%.
5. Las respuestas desfavorables TD (total desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo) y PD (parcialmente en desacuerdo) van obteniendo mayor frecuencia conforme disminuye la carga negativa. Es decir, TD tiene menos frecuencia que BD y esta a su vez menor frecuencia que PD.

Siguiendo el mismo procedimiento para las subescalas de las que se conforma el instrumento

se obtiene lo siguiente:

Subescala1. Valoración de capacidades y limitaciones (ítem 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29 y 36).

Se obtuvieron los siguientes datos:

Subescala 1	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	0	0.00	1	0.32	0	0.00	5	4.55	0	0.00	0	0.00
TD	15	4.55	3	0.97	3	1.30	2	1.82	2	2.86	0	0.00
BD	9	2.73	4	1.29	7	3.04	2	1.82	10	14.29	3	5.00
PD	35	10.61	21	6.77	37	16.09	10	9.09	9	12.86	10	16.67
PA	59	17.88	45	14.52	27	11.74	9	8.18	12	17.14	15	25.00
BA	72	21.82	73	23.55	58	25.22	24	21.82	9	12.86	8	13.33
TA	140	42.42	163	52.58	98	42.61	58	52.73	28	40.00	24	40.00
Total:	330	100	310	100	230	100	110	100	70	100	60	100

1. Las personas que no contestaron tienen una frecuencia muy cercana a cero y en el caso del grupo de SS no llega al 5%.

2. Las frecuencias de actitudes a favor alcanzan los porcentajes más altos (oscilan alrededor del 80%).

3. En los dos grupos de secundaria la respuesta PD (parcialmente en desacuerdo) tiene mayor frecuencia que la PA (parcialmente de acuerdo).

Estos resultados pueden estar originados como señala Camacho (2006) por una actitud de sobrevaloración de las personas con discapacidad, esto sobre todo en los casos de secundaria en donde las respuestas de parcialidad marcan mayor porcentaje hacia el aspecto negativo con respecto al positivo, es decir, se puede estar presentando un caso de dualismo de opiniones.

En contraposición a estos resultados se encuentra el planteamiento de Romero y Albertí (2010) que señalan que la presencia de discapacidades minimiza las capacidades de las personas que las presentan.

Subescala 2. Reconocimiento/negación de derechos (ítem 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35 y 37). Los datos obtenidos se encuentran en la siguiente tabla:

Subescala 2	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	4	1.10	3	0.88	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	3.03
TD	8	2.20	9	2.64	4	1.58	4	3.31	3	3.90	4	6.06
BD	6	1.65	5	1.47	9	3.56	1	0.83	2	2.60	0	0.00
PD	12	3.31	14	4.11	11	4.35	3	2.48	8	10.39	9	13.64
PA	20	5.51	24	7.04	29	11.46	8	6.61	12	15.58	15	22.73
BA	55	15.15	42	12.32	50	19.76	14	11.57	11	14.29	9	13.64
TA	258	71.07	244	71.55	150	59.29	91	75.21	41	53.25	27	40.91
Total:	363	100	341	100	253	100	121	100	77	100	66	100

De esta información se puede extraer lo siguiente:

1. El porcentaje de personas que no contestaron es muy cercano a cero. El más alto se presenta en el grupo de AS con un 3.03% pero sólo representa a dos personas.
2. Los porcentajes de TA (totalmente de acuerdo) oscilan entre el 50 y 70% de las respuestas.
3. Los porcentajes de respuesta van en aumento hacia las respuestas de mayor acuerdo

Subescala 3. Implicación personal (ítem 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31). La tabla respectiva se encuentra a continuación:

Subescala 3	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	0	0.00	0	0.00	3	1.86	1	1.30	0	0.00	0	0.00
TD	6	2.60	1	0.46	1	0.62	1	1.30	2	4.08	1	2.38
BD	0	0.00	0	0.00	1	0.62	0	0.00	0	0.00	0	0.00
PD	1	0.43	1	0.46	3	1.86	0	0.00	0	0.00	2	4.76
PA	4	1.73	1	0.46	3	1.86	1	1.30	0	0.00	3	7.14
BA	12	5.19	10	4.61	13	8.07	3	3.90	6	12.24	8	19.05
TA	208	90.04	204	94.01	137	85.09	71	92.21	41	83.67	28	66.67
Total:	231	100	217	100	161	100	77	100	49	100	42	100

De esta tabla se puede comentar que:

1. Sólo se dan casos de personas que no contestaron en secundaria.
2. Frecuencias de la respuesta TA (total de acuerdo) en la mayoría de los casos es cercana al 90%. En el caso de AS sólo representa el 66.67%, pero aun así es más de la mitad.
3. El porcentaje de respuestas de desacuerdo no llegan a sumar el 8%

La implicación personal a la que hace referencia esta subescala apoya la idea planteada por

Kimble y colaboradores (2002), pues las personas que respondieron muestran en general una actitud positiva hacia las personas con discapacidad y esto puede deberse al hecho de que al permitirse la implicación se tiende a minimizar las diferencias.

Subescala 4: Calificación genérica (ítem 18, 20, 24, 28 y 34).

Subescala 4	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	2	1.21	2	1.29	3	2.61	3	5.45	1	2.86	0	0.00
TD	3	1.82	5	3.23	3	2.61	1	1.82	2	5.71	0	0.00
BD	2	1.21	6	3.87	3	2.61	3	5.45	2	5.71	1	3.33
PD	22	13.33	19	12.26	15	13.04	4	7.27	7	20.00	5	16.67
PA	38	23.03	25	16.13	13	11.30	6	10.91	5	14.29	4	13.33
BA	36	21.82	29	18.71	29	25.22	9	16.36	7	20.00	7	23.33
TA	62	37.58	69	44.52	49	42.61	29	52.73	11	31.43	13	43.33
Total:	165	100	155	100	115	100	55	100	35	100	30	100

De la tabla correspondiente se extrae lo siguiente:

1. Los porcentajes de opiniones desfavorables aunado al porcentaje de personas que no respondieron, oscila en el 20%, el mayor observado en las subescalas.
2. Las frecuencias que corresponden a opiniones de acuerdo (TA, BA y PA) están repartidas en las tres posibilidades de forma más homogénea.
3. Nuevamente van en aumento las frecuencias desde TD a TA.

Subescala 5. Asunción de roles (ítem 19, 30, 32 y 33). La tabla que contiene los resultados de esta subescala se encuentra a continuación:

Subescala 5	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	1	0.76	2	1.61	1	1.09	0	0.00	0	0.00	0	0.00
TD	5	3.79	2	1.61	2	2.17	1	2.27	0	0.00	1	4.17
BD	6	4.55	5	4.03	6	6.52	3	6.82	1	3.57	4	16.67
PD	15	11.36	11	8.87	11	11.96	4	9.09	2	7.14	3	12.50
PA	35	26.52	39	31.45	22	23.91	7	15.91	7	25.00	5	20.83
BA	28	21.21	33	26.61	29	31.52	10	22.73	13	46.43	6	25.00
TA	42	31.82	32	25.81	21	22.83	19	43.18	5	17.86	5	20.83
Total:	132	100	124	100	92	100	44	100	28	100	24	100

Revisando esta información se puede comentar:

1. Los ítems que no fueron contestados apenas oscilan entre el 0% y 1%.

2. Las opiniones de desacuerdo (TD, BD y PD) no llegan al 20%.

3. Las opiniones de acuerdo (PA, BA y TA) tienen los porcentajes mayores, pero en los grupos de primaria y en el de secundaria con contacto, cada respuesta es cercana a 30%, es decir, no se ve una tendencia a una respuesta específica; en los casos de ambos niveles las frecuencias más altas se obtienen en BA.

En la sección de conclusiones se discutirá un poco más sobre estos resultados. A continuación se muestran los resultados para la segunda escala.

ESCALA 2: Escala de actitud de los padres ante la integración educativa y su anexo (EAPII-2, EAPII-2A)

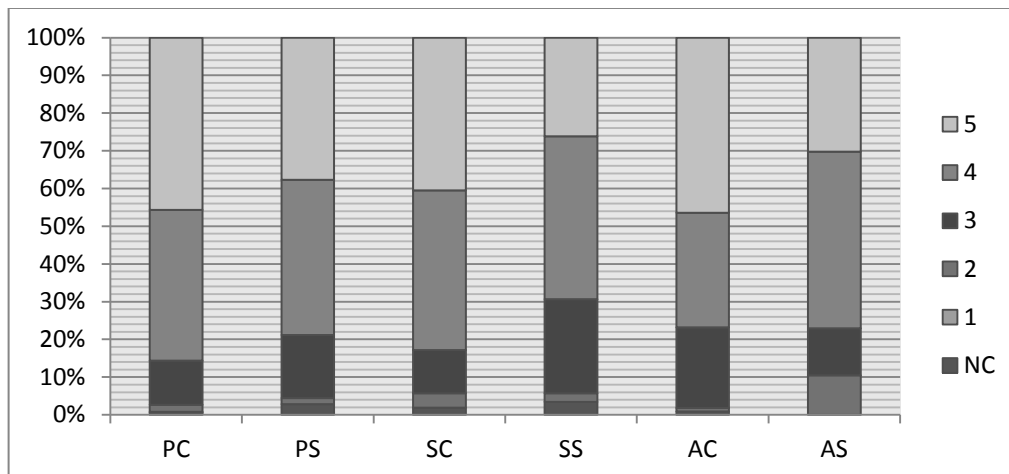
En este caso se trabajaron la escala y su anexo juntos porque las respuestas no cambian de sentido en ningún caso. Es decir, la primera y segunda respuestas para ambas se refieren a actitudes de desacuerdo con respecto a la integración. La tercera respuesta es aquella que muestra una postura de indiferencia y las dos últimas opciones, consideran respuestas de acuerdo con la integración, se sigue con la misma dinámica en la que las opiniones de desacuerdo están marcadas con un color más claro (renglón uno y dos) y se van obscureciendo conforme se acercan a las de total acuerdo (cuatro y cinco).

Respuestas	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	3	0.57	14	2.82	7	1.90	6	3.41	1	0.89	0	0.00
1	1	0.19	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
2	10	1.89	8	1.61	14	3.80	4	2.27	1	0.89	10	10.42
3	62	11.74	83	16.73	42	11.41	44	25.00	24	21.43	12	12.50
4	211	39.96	204	41.13	156	42.39	76	43.18	34	30.36	45	46.88
5	241	45.64	187	37.70	149	40.49	46	26.14	52	46.43	29	30.21
Total	528	100	496	100	368	100	176	100	112	100	96	100

En este cuadro también se encuentra en el primer renglón los casos de las personas que no contestaron, y posteriormente los puntajes de las diferentes respuestas. Como se mencionó antes, a

menor valor de éstas, menor actitud favorable de los padres ante la integración.

Al graficar se obtiene:



De los datos se puede extraer la siguiente información:

1. El porcentaje de respuestas no contestadas fue el menor en cada uno de los seis grupos.
2. El porcentaje de respuestas desfavorables no alcanza el 4% en ninguno de los casos, de hecho la respuesta uno (el menor puntaje) en cinco casos es cero y en uno es muy cercano a éste.
3. En el grupo de secundaria sin contacto la respuesta de indiferencia fue la de mayor porcentaje, alcanzando un 25%.
4. Las respuestas favorables a la integración representan los porcentajes más altos.
5. Para esta escala también puede observarse que la frecuencia de respuestas va aumentando en todos los casos hacia las respuestas favorables, dejando los casos desfavorables con respuestas menos frecuentes.

Los resultados obtenidos sólo en la escala son los siguientes:

Respuestas	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	3	0.83	13	3.81	4	1.58	5	4.13	1	1.30	0	0.00
1	1	0.28	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
2	8	2.20	6	1.76	10	3.95	4	3.31	1	1.30	9	13.64
3	27	7.44	48	14.08	19	7.51	22	18.18	14	18.18	7	10.61
4	145	39.94	143	41.94	111	43.87	58	47.93	23	29.87	29	43.94
5	179	49.31	131	38.42	109	43.08	32	26.45	38	49.35	21	31.82
Total:	363	100	341	100	253	100	121	100	77	100	66	100

Observando el cuadro se puede extraer que:

1. El porcentaje de personas que no contestaron en los casos más altos oscila cerca del 4%.
2. La respuesta más baja (de total desacuerdo con la integración) prácticamente en todos los casos es del 0%. La respuesta 2 (también de desacuerdo) tiene en la mayoría de los casos porcentajes menores al 5%; para el grupo AS es el porcentaje más alto del 13.64%.
3. La respuesta que corresponde a la indiferencia no alcanza el 20%.
4. Las respuestas de acuerdo con la integración se encuentran en un porcentaje del 70 al 80%

Estos resultados se respaldan con la idea de Meyer (1980) y Salvia Munson (1986) (citados en Doré, Wagner y Brunet, 2002) que señalan que las actitudes hacia la integración se van tornando positivas conforme se vive el proceso; por ello es importante mencionar que es altamente probable que estos padres y/o madres tengan respuestas tendientes a la aceptación pues ya han experimentado la integración educativa.

Para el caso de los resultados del anexo la tabla obtenida es la siguiente:

Respuestas	Primaria CON contacto		Primaria SIN contacto		Secundaria CON contacto		Secundaria SIN contacto		Ambos CON contacto		Ambos SIN contacto	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
NC	0	0.00	1	0.65	3	2.61	1	1.82	0	0.00	0	0.00
1	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
2	2	1.21	2	1.29	4	3.48	0	0.00	0	0.00	1	3.33
3	35	21.21	35	22.58	23	20.00	22	40.00	10	28.57	5	16.67
4	66	40.00	61	39.35	45	39.13	18	32.73	11	31.43	16	53.33
5	62	37.58	56	36.13	40	34.78	14	25.45	14	40.00	8	26.67
Total:	165	100	155	100	115	100	55	100	35	100	30	100

1. Esta sección de la escala se refiere al funcionamiento del Colegio y como se puede ver las opiniones de desacuerdo y de no respuesta son menores del 4%.
2. La opinión de indiferencia está en la mayoría de los casos cerca del 20%. Para el grupo SS llega hasta el 40% y AC al 29%; estos son los más altos.
3. Las opiniones de acuerdo son mayores al 50% en todos los grupos.

Esta información corresponde al análisis efectuado en las escalas por separado, pero en las siguientes páginas se muestran los datos obtenidos en cada uno de los grupos cuando se considera el sexo, la antigüedad en el colegio y la edad de los padres y madres que respondieron.

5.2 ANALISIS POR GRUPO.

En estos casos se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney a los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas, para saber si existen diferencias entre los subgrupos correspondientes al sexo, la edad y antigüedad en el colegio.

En todos los casos se consideró que las probabilidades de error (p) debían ser menores de 0.05 como nivel de significancia para aceptar que existen diferencias significativas en los grupos. Sólo en algunos casos se contemplan probabilidades de 0.10 debido a que las tablas no permiten tomar un valor más pequeño para ese tamaño de muestra.

A continuación se desglosan los resultados obtenidos en lo que se refiere a este aspecto:

A. SEXO

		EAPD		EAPII	
Grupo 1	Grupo 2	Valor de U	P	Valor de U	P
10 padres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad	23 madres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad	87	0.973	110	0.995
10 padres con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad	21 madres con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad	91.5	0.985	84.5	0.977
7 padres con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad	16 madres con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad	46	>.05	52.5	>.05
1 padre con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad	10 madres con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad	2	No está en tablas	5	No está en tablas
3 padres con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad	4 madres con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad	3	>.10	0	=.10
2 padres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad	4 madres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad	2	No está en tablas	3	No está en tablas

En los casos de primaria (con y sin contacto) y secundaria con contacto no se observaron diferencias significativas en lo que respecta al sexo, en ninguna de las dos escalas. Para el caso de padres y madres con hijos en ambos niveles ocurre lo mismo para la EAPD pero para la EAPII-2 y anexo sí obtenemos diferencias; estrictamente hablando, ese resultado significaría que tenemos 90% de confianza para afirmar que entre los padres y madres de ese grupo hay una diferencia al considerar el sexo. Sin embargo, dado que ésta es la única comparación en que se obtienen diferencias estadísticamente significativas y dado que la muestra es muy pequeña, este resultado no reviste particular importancia (puede ser entendido como dentro del 5% al 10% de error que estamos aceptando). En lo que respecta a secundaria sin contacto y ambos niveles sin contacto no es posible afirmar si existen o no diferencias con respecto al sexo, debido a que la muestra con la que se cuenta es muy pequeña.

B. EDAD

		EAPD		EAPII	
Grupo 1	Grupo 2	Valor de U	p	Valor de U	P
17 padres y madres jóvenes con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad	16 padres y madres maduros con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad	121	>.05	98.5	>.05
17 padres y madres jóvenes con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad	14 padres y madres maduros con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad	77	>.05	116	>.05
6 padres y madres jóvenes con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad	17 padres y madres maduros con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad	43	>.05	43.5	>.05
5 padres y madres jóvenes con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad	6 padres y madres maduros con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad	15	>.05	14.5	>.05
3 padres y madres jóvenes con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad	4 padres y madres maduros con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad	4	>.10	3.5	>.10
2 padres y madres jóvenes con hijos/as en ambos niveles	4 padres y madres maduros con hijos/as en ambos	0	No está en	4	No está en

y sin contacto con personas con discapacidad	niveles y sin contacto con personas con discapacidad		tablas		tablas
--	--	--	--------	--	--------

De esta tabla se desprende que no hay diferencias significativas en la actitud ante las personas con discapacidad y la actitud ante la integración educativa en ninguno de los niveles (se dé o no el contacto) cuando se consideran la edad. En el caso de de padres y madres que tienen hijos/as en ambos niveles y no tiene contacto con personas con discapacidad, la muestra es muy pequeña por lo que no es posible concluir si existe o no diferencias entre los padres y madres menores de 43 años y los/as mayores de 44 años.

C. ANTIGÜEDAD EN EL COLEGIO.

		EAPD		EAPII	
Grupo 1	Grupo 2	Valor de U	p	Valor de U	P
13 padres y madres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	20 padres y madres con hijos/as en primaria y con contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	119	>.05	108	>.05
11 padres y madres con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	20 padres y madres con hijos/as en primaria y sin contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	76	>.05	88.5	>.05
9 padres y madres con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	14 padres y madres con hijos/as en secundaria y con contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	46.5	>.05	62	>.05
8 padres y madres con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	3 padres y madres con hijos/as en secundaria y sin contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	2	>.05	4.5	>.05
4 padres y madres con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	3 padres y madres con hijos/as en ambos niveles y con contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	5	>.10	6	>.10

1 padres y madres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad, con poco tiempo en el colegio	5 padres y madres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad, con mayor tiempo en el colegio	2	No está en tablas	1	No está en tablas
---	--	---	-------------------	---	-------------------

En este caso tampoco se encontraron diferencias significativas entre los padres y las madres que tienen de 1 a 4 años en el colegio y aquellos/as que tiene de 5 años en adelante. Esto se cumple para ambas escalas. En el caso de los sujetos que tienen hijos/as en ambos niveles y no tienen contacto con las personas con discapacidad la muestra es muy pequeña y no es posible hacer alguna conclusión.

Como puede observarse en ninguna de las comparaciones realizadas se observan diferencias significativas en los grupos y subgrupos conformados. Montero (2005) señala que la ideología dominante, que ha sido interiorizada a partir de un proceso sociocultural en un grupo puede hacer que se refleje en las opiniones y posturas de quienes lo conforman, por ello en los páginas siguientes se agrega una comparación de los resultados al considerar los niveles educativos y la existencia de contacto con personas con discapacidad a fin de determinar la existencia de diferencias considerando este aspecto.

5.3 COMPARACIÓN ENTRE NIVELES Y CON RESPECTO AL CONTACTO

Se aplicaron dos pruebas no paramétricas: H de Kruskal-Wallis para comparar entre los tres grupos que conforman los niveles educativos (primaria, secundaria y ambos) considerando que haya o no contacto con personas con discapacidad, y de esta manera saber si hay diferencias entre niveles. Se aplicó U de Mann-Whitney al considerar la presencia o ausencia de contacto en cada uno de los tres grupos. De esta manera saber si la presencia o ausencia de contacto hace diferencia en los resultados de este trabajo. A continuación se muestran los resultados:

Resultados según H de Kruskal-Wallis

	EAPD		EAPII	
Grupos	H	H para 0.05	H	H para 0.05
33 padres y madres con hijos/as en primaria, 23 en secundaria y 7 en ambos niveles, que tienen contacto con personas con	1.90	5.99	1.91	5.99

discapacidad				
31 padres y madres con hijos/as en primaria, 11 en secundaria y 6 en ambos niveles, que no tienen contacto con personas con discapacidad	0.23	5.99	2.26	5.99

De acuerdo a estos datos podemos afirmar con 95% de confianza que no hay diferencia en los tres niveles educativos cuando hay contacto con personas con discapacidad, lo mismo ocurre para los tres grados cuando no existe este contacto. Considerando los niveles educativos no se encontró diferencia, esto se contrapone con el planteamiento de Brogna (2006) que señala que la actitud de las personas involucradas se va modificando conforme se avanza en el nivel educativo

Resultados según U de Mann-Whitney:

	EAPD		EAPII	
Grupos	Valor de U	p	Valor de U	P
33 padres y madres con hijos/as en primaria y que tienen contacto con personas con discapacidad. 31 padres y madres con hijos/as en primaria y que no tienen contacto.	429	>.05	444	>.05
23 padres y madres con hijos/as en secundaria y que tienen contacto con personas con discapacidad. 11 padres y madres con hijos/as en secundaria y que no tienen contacto.	95.5	>.05	80.5	>.05
7 padres y madres con hijos/as en ambos niveles, que tienen contacto con personas con discapacidad 6 padres y madres con hijos/as en ambos niveles, que no tienen contacto con personas con discapacidad	18	>.05	14.5	>.05

De acuerdo con estos resultados no es posible afirmar que hay diferencias en los grupos que conforman cada nivel cuando consideramos la existencia de contacto con personas con discapacidad en ninguna de las dos escalas aplicadas a los sujetos. Esta situación también puede deberse a dos aspectos: el primero, como señalan Verdugo, Jenaro y Arias (1998), Allport (1964, citado en Kimble y colaboradores, 2002) y Johnson y Johnson (1980, citado en Palacios, 1987) la presencia de personas con ciertas características en un grupo (en este caso la discapacidad) hace que se vaya modificando la actitud que se tiene hacia ese grupo. En este caso se puede decir que existe un contacto implícito con personas con discapacidad al asistir a una escuela integradora.

La segunda, como señalan Aguilar y Becerril (2003) la escuela que se selecciona para los hijos/as es acorde con la opinión y creencias que se tiene con respecto a un tema, por lo que es altamente probable que no se observan diferencias en la actitud debido a que los padres y madres han seleccionado esta escuela precisamente por su postura ante la integración y las personas con discapacidad

5.4 PARTICULARIDADES: MADRES DE FAMILIA CON HIJOS/AS CON DISCAPACIDAD

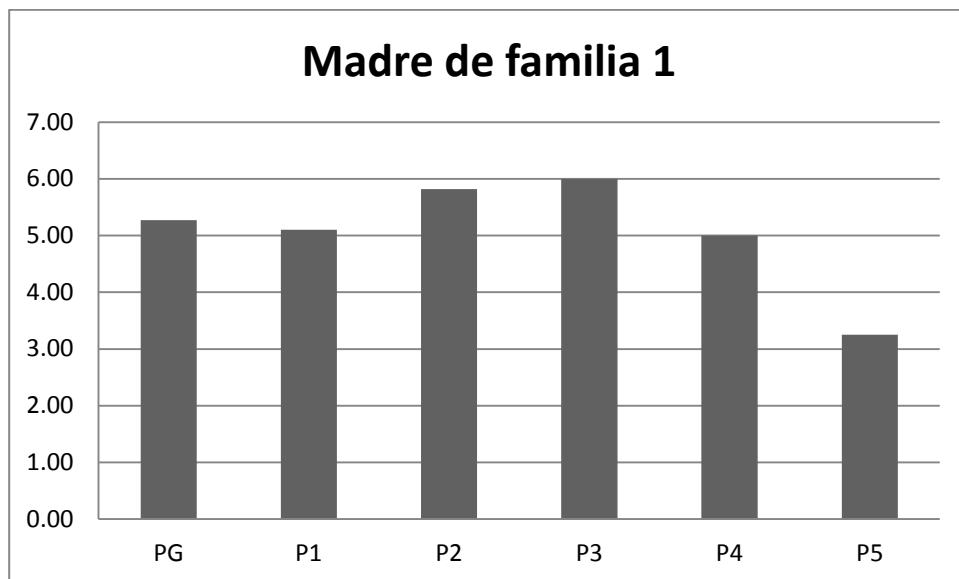
En la recolección de datos se obtuvieron tres casos de personas que tienen hijos/as con discapacidad, como el objetivo de este trabajo es identificar la actitud de padres y madres de familia ante la discapacidad y la integración educativa, y debido a que el contacto es un factor relevante se puede considerar que el caso de mayor contacto de un padre o una madre es cuando la persona discapacitada es su hijo/a, por ello a continuación se hace un breve análisis de las respuestas obtenidas de estas personas. También se incluyen las transcripciones de sus respuestas en ambas escalas en el anexo tres.

Madre de familia 1:

Es el caso de una madre de 50 años de edad y que tiene 3 años de pertenecer a la escuela integradora. Ella es traductora y su nivel de estudios es superior. Tiene un hijo/a en secundaria con discapacidad auditiva.

En las respuestas de esta persona sólo hay seis casos en los que las que da una respuesta de parcial acuerdo o desacuerdo; es decir, que en 31 de sus respuestas se encuentra en los extremos (TA, BA, BD y TD). Por ello podríamos decir que esta persona tiene una postura bastante definida con respecto a la actitud que tiene hacia las personas con discapacidad. El promedio general que esta madre obtuvo en la escala y en las subescalas que la conforman se encuentra en la

siguiente gráfica:

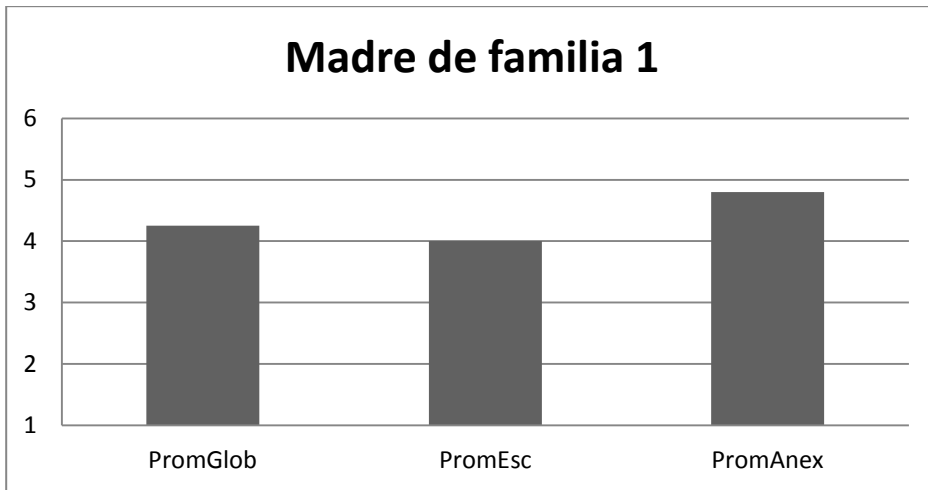


Podemos ver en esta gráfica que en general esta madre tiene una actitud de bastante aceptación hacia las personas con discapacidad. La subescala 3 (Implicación personal) es en la que se obtiene mayor puntaje, lo que resulta más que lógico considerando que estamos hablando de una persona que se encuentra totalmente implicada con una persona con discapacidad. El puntaje más bajo se obtiene en la subescala 5 (Asunción de roles), puede ser que en este caso el puntaje disminuya debido a que la persona tiene que hacer presunciones de lo que las personas con discapacidad hacen de sí mismas y esto se vea afectado por lo que ella observa en su hijo/a. En general en todos los casos tenemos que esta persona tiene una actitud favorable hacia las personas con discapacidad.

En el caso de la segunda escala y de acuerdo a las respuestas que la madre de familia brinda en este instrumento, es posible ver que la integración educativa ha sido algo altamente positivo, que ha implicado logros y beneficios, aunque como en todo proceso existen situaciones que pueden hacerlo más complicado, como es el hecho de que su hijo/a proteste bastante y que los/as alumnos/as sin discapacidad no siempre traten bien a aquellos/as con discapacidad.

En cuanto al funcionamiento del colegio a partir de la integración se desprende que el colegio ha logrado en su programa de integración que esta madre se sienta satisfecha, sobre todo al considerar que el funcionamiento es mejor que en aquellos colegios donde no existe el programa, esto sin lugar a dudas también se ve influenciado por el hecho de tener toda la información que se necesita.

Hay que recordar que se utilizan como calificaciones números del uno al seis, en dónde uno corresponde a una calificación de total desacuerdo hacia la integración y el seis a total acuerdo. Graficando obtenemos lo siguiente:



En cuanto a la actitud ante la integración educativa se puede decir que esta madre está bastante de acuerdo en que se lleve a cabo (la calificación cuatro corresponde a esta opinión), además como lo muestra la barra del anexo de la escala está de acuerdo en el funcionamiento que hay en el colegio en el que su hijo/a asiste.

Los comentarios que la persona hizo es que las respuestas del EAPD dependen en gran medida del tipo y profundidad de la discapacidad de que se esté hablando. Señaló que "Tal vez alguien con retraso mental no deba votar, pero un sordo, un ciego, alguien con discapacidad física, definitivamente sí".

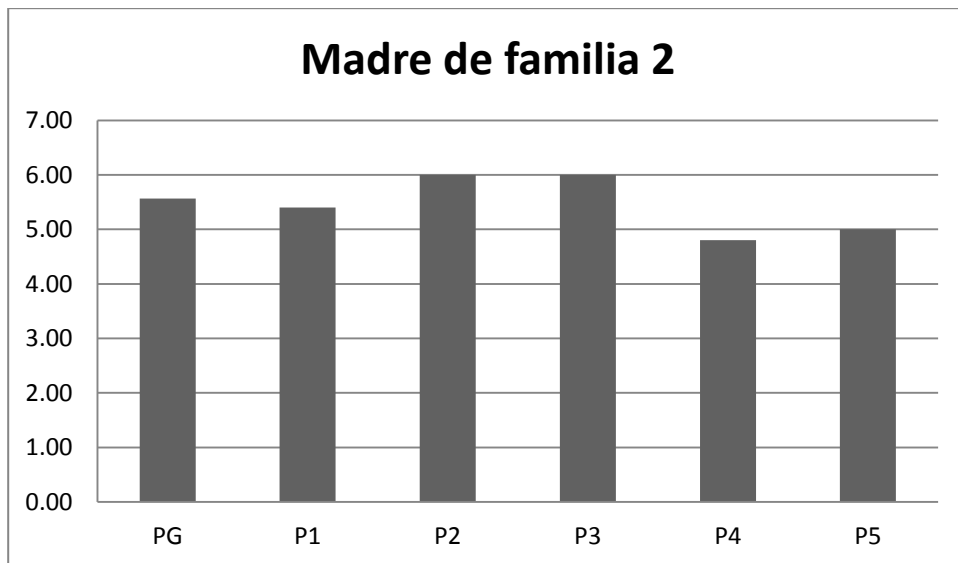
A continuación haré mención al análisis de la segunda persona que dijo tener un hijo/as con discapacidad.

Madre de Familia 2:

El segundo caso es de una madre de 51 años de edad y que tiene 2 años de antigüedad en el colegio. Su nivel de estudios es superior y es ama de casa. Tiene un hijo/a en secundaria con discapacidad, ella señala que la discapacidad que presenta es múltiple.

Esta madre de familia responde en 35 ocasiones posturas de total acuerdo o bastante de

acuerdo sólo hay cinco casos en los que señala opiniones parciales. Así se puede decir que esta persona tiene una postura bastante definida con respecto a la actitud que tiene hacia las personas con discapacidad. El promedio general que esta madre obtuvo en la escala y en las subescalas que la conforman se encuentra en la siguiente gráfica:

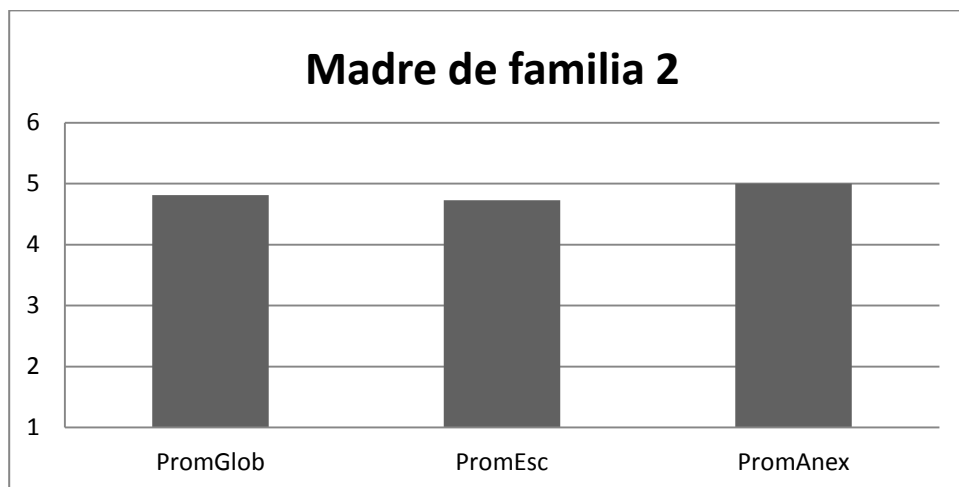


Se puede ver en esta gráfica que en general la madre tiene una actitud de bastante a total aceptación hacia las personas con discapacidad. El mayor puntaje lo obtiene en la subescala 2 (Reconocimiento/negación de derechos) y en la subescala 3 (Implicación personal), esta situación es obvia si se considera que tiene un hijo/a con discapacidad. La subescala 4 (calificación genérica) es en la que tiene un puntaje menor, pero este es muy cercano al valor de cinco que corresponde a una opinión de bastante de acuerdo; la razón por la que disminuye el puntaje puede ser porque la subescala habla de rasgos de personalidad que se considera que tienen las personas con discapacidad. Esta madre tiene una actitud favorable hacia las personas con discapacidad.

En lo que respecta a la segunda escala, en las respuestas de esta madre de familia es posible observar que ha vivido la experiencia de la integración de manera muy positiva y que su opinión está a favor del proceso de integración. Al igual que en la escala anterior las respuestas en este caso tienden a la última opción que es aquella que refleja total acuerdo con la integración educativa.

En el anexo de la EAPII-2 se encuentra que en la opinión de esta madre, el funcionamiento del colegio no se ha visto afectado por tener el programa de integración, menciona que se les ha dado información y que la experiencia ha sido muy satisfactoria.

Graficando obtenemos lo siguiente:

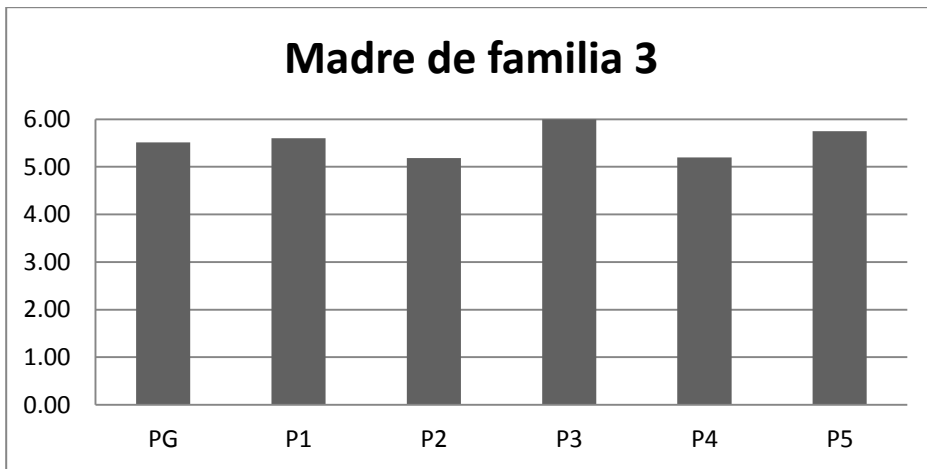


En cuanto a la actitud ante la integración educativa se puede decir que esta madre está totalmente de acuerdo en que se lleve a cabo, pues como se puede ver los promedios generales y los que corresponden sólo a la escala y al anexo son muy cercanos a la puntuación más alta. En este caso la persona no hizo ningún comentario en el espacio que las escalas contemplan para tal efecto. El último caso se encuentra a continuación.

Madre de Familia 3:

El tercer caso es de madre de 53 años de edad y que tiene 6 años de pertenecer a este colegio. Su nivel de estudios es superior y es economista. Tiene un hijo/a en primaria y otro/a en secundaria, no señaló a qué nivel pertenece el hijo/a con discapacidad, pero sí indicó que se trata de una discapacidad intelectual. Señala en diferentes afirmaciones opiniones intermedias y que podrían interpretarse como una negación de derechos o reconocimiento a las personas discapacitadas, como es el caso por ejemplo de que esta bastante de acuerdo con que se les evitara a las personas con discapacidad tener hijos/as. También señala que las personas con discapacidad frecuentemente están de mal humor. Probablemente estas opiniones están relacionadas con la forma en cómo ella vive su contacto con las personas con discapacidad.

La gráfica de los promedios por subescalas y el general se encuentran a continuación:

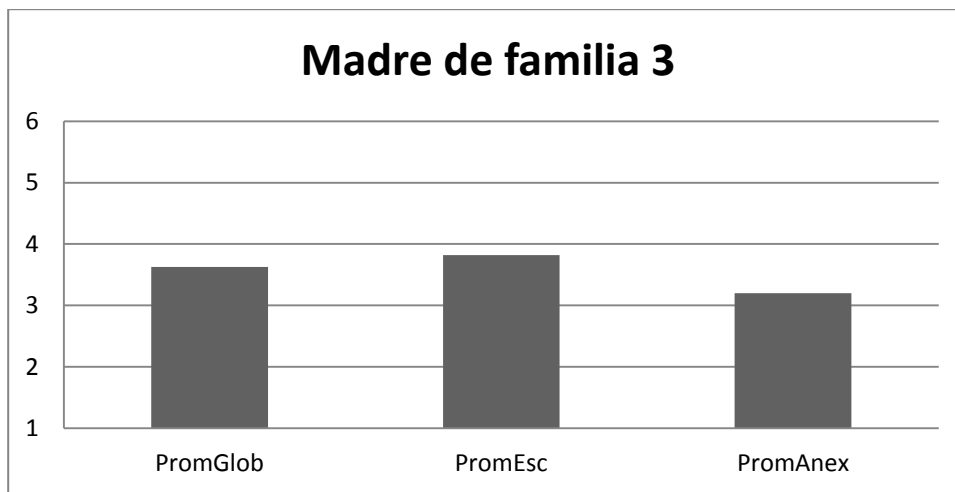


La gráfica nos muestra que las puntuaciones de esta mujer se mueven entre el valor cinco y seis, lo que corresponde a opiniones de bastante y total acuerdo hacia las personas con discapacidad. Los casos más bajos se encuentran en las subescalas 2 (Reconocimiento/negación de derechos) y 4 (calificación genérica), mientras que en la subescala 3 (Implicación personal), se obtiene el puntaje más alto. Esta madre tiene una actitud favorable hacia las personas con discapacidad.

La segunda escala es posible observar que la madre ha vivido la experiencia de la integración de manera un tanto neutral, si bien es posible percatarse de que considera que la integración es una experiencia positiva y que ha sido benéfica, no le adjudica un valor de excelencia. Por ejemplo señala que su hijo/a ha vivido la experiencia de forma normal y que el funcionamiento del colegio es igual a otros y el hecho de integrarlos no ha afectado de ni positiva ni negativamente la preparación que recibe en este centro educativo.

En el anexo de la EAPII-2 la opinión de esta madre es que el funcionamiento del colegio es normal y señala que la integración ha beneficiado el funcionamiento del colegio.

Graficando obtenemos lo siguiente:



Como se puede ver en la gráfica las respuestas de esta madre de familia con respecto al EAPII-2 y al EAPII-2ª oscilan entre 3 y 4, es decir, una opinión de indiferencia a bueno. Por ello se puede decir que esta madre está de acuerdo con la integración educativa aunque no le atribuye grandes cambios positivos en el colegio.

Los comentarios que esta persona señaló en la sección que esta para tal efecto en el EAPII-2 es que “La inclusión demanda muchos compromisos, que a veces no sabemos cómo asumir”. La escuela debe ser humilde y flexible para aceptar las sugerencias y requerimientos de los padres del área de inclusión”. Probablemente esta mujer se siente poco escuchada y poco involucrada pues también señala que los padres y madres tienen poca participación en el funcionamiento del colegio.

5.5 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESULTADOS

En este apartado se señalan las expectativas que se tenían con respecto a este trabajo y los resultados que se obtuvieron después de analizar los datos. Se incluyen primero los comentarios con respecto a cada una de las escalas, posteriormente los que corresponden a los análisis por grupo al considerar el sexo, la antigüedad en el colegio, el nivel de estudios y la edad. Se continuará con los comentarios que corresponden a una comparación entre niveles y la ausencia o presencia de contacto.

En cuanto a los resultados obtenidos en la escala 1 EAPD (Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad), el análisis arroja que los padres y madres del colegio en cuestión tienen una actitud de aceptación hacia las personas discapacitadas. Lo anterior se sustenta en que el 80% de los sujetos responde de manera favorable hacia los/as discapacitados/as. También es importante señalar que menos del 1% fueron ítems sin respuesta, esto representa un porcentaje bajo, por lo que

se puede concluir que las personas tienen una postura, en este caso de aceptación y reconocimiento hacia las personas con discapacidad.

Ahora bien, en lo que respecta a la subescala 1, que valora las capacidades y limitaciones de los/as discapacitados/as, se tiene que el 80% considera que son personas capaces, tanto como aquellas que no tiene discapacidad, también en este caso la respuesta Parcialmente en desacuerdo tiene mayor frecuencia que la de probablemente de acuerdo, lo que puede ser porque las respuestas neutrales tiendan más al desacuerdo. Para la subescala 2, que reconoce y niega derechos tenemos que el 90% de los padres y las madres les reconocen sus derechos; en este caso el porcentaje de no respuesta fue muy bajo (menos del 1%), este pequeño porcentaje puede estar relacionado con que la escala habla de discapacidades en general y las opiniones pueden modificarse en casos concretos si consideramos la discapacidad de la que se está hablando.

La subescala 3, implicación con las personas discapacitadas arroja datos muy concretos solo el 8% tiene alguna opinión de rechazo a esta implicación, también es importante señalar que los casos de personas que no contestaron son de secundaria. La subescala 4, calificación genérica, también se obtiene 80% de aceptación y opiniones positivas, pero en este caso ese porcentaje está repartido en todas las opciones a favor, es decir, no se tiene una opinión contundente de total aceptación. La subescala 5, asunción de roles, también da porcentajes altos (oscilan alrededor del 80%) para las respuestas a favor, pero en este caso no se ve un comportamiento o tendencia específica. La razón a la que se adjudica esta situación para las subescalas 4 y 5 puede ser porque en algunos cuestionarios se recogieron opiniones que señalaban que no podían dar un juicio de lo que los otros piensan o sienten con respecto a su propia persona.

En el caso de la escala EAPII-2 (Escala de Actitudes de los padres ante la integración educativa), se obtiene porcentajes menores de 4 a las respuestas en contra de la integración, aceptándose así el proceso como algo positivo y que ayuda en la formación del alumnado; pero es importante señalar que en ambos grupos de secundaria las respuestas de indiferencia fueron las que obtuvieron los porcentajes más altos. En el anexo de esta escala se obtiene que los sujetos consideran que el colegio tiene un buen funcionamiento con el programa de integración, aunque los grupos de secundaria tiene porcentajes del 50% y 30% en la respuesta de indiferencia.

Posteriormente, tenemos los resultados para los aspectos específicos de sexo, edad, nivel de estudios y antigüedad en el colegio, para cada uno de los subgrupos que se conformaron con los datos que se obtuvieron. Se planteó que:

1. Las madres podrían tener mayor aceptación que los padres en ambas escalas y las pruebas aplicadas señalan que no se observan diferencias significativas en ninguno de los grupos con respecto al sexo, y en el caso de secundaria y ambos niveles se tiene una muestra muy pequeña que no nos permite hacer conclusiones.
2. Se esperaba que los padres y madres con edad menor a la mediana tuvieran una mejor actitud hacia las personas con discapacidad y hacia la integración que aquellas que estaban por encima de la mediana. No se pudo confirmar esta hipótesis, no se observan diferencias significativas en ninguno de los casos.
3. En lo que respecta al nivel educativo, se tenía la hipótesis de que se aceptará más la integración en los padres y las madres con niveles de educación superiores con respecto a los que tiene educación básica. Esto no pudo comprobarse pero tampoco negarse, ya que todos los sujetos que respondieron tienen un nivel de estudios superior.
4. En cuanto a la antigüedad en el colegio se esperaba que hubiera mayor aceptación en las personas con mayor tiempo en el colegio, pues se podría esperar que ya estén familiarizados con el sistema. Tampoco se observaron diferencias significativas.

Estas hipótesis no pudieron ni negarse ni aceptarse para el grupo de padres y madres con hijos/as en ambos niveles y sin contacto con personas con discapacidad, ya que la muestra que se obtuvo fue muy pequeña y los valores que ofrecen las tablas no los consideraban.

Ahora bien, en general se consideró que había mejor aceptación en promedio de los padres y las madres de primaria con hijos/as en primaria, que de aquellos/as que tiene hijos/as en nivel secundaria; con los datos obtenidos se incluyó el grupo de padres y madres con hijos/as en ambos niveles educativos. Las pruebas no paramétricas aplicadas señalan que sí consideramos el nivel educativo, no hay diferencias significativas en ninguna de las dos escalas, con lo que se podría cuestionar el planteamiento de Brogna, (2006) para este caso.

En lo referente al contacto, tenerlo con las personas con discapacidad es un elemento que atenúa las actitudes de rechazo hacia ellas y hacia la integración educativa (Kimble y colaboradores, 2002 y Verdugo, Jenaro, y Arias, 1998). Los resultados obtenidos y la aplicación de pruebas estadísticas arrojan que no hay diferencias significativas en la actitud que tiene los padres y las

madres en ninguno de los niveles cuando consideramos la existencia de contacto.

En lo que se refiere a los alcances de este trabajo se puede señalar que como en ninguno de los casos se obtuvieron diferencias, esta situación podría indicar que el proceso de integración en ese colegio ha podido crear una visión de equidad en todos los papás y las mamás. Pero también es propicio considerar las limitaciones de este trabajo, porque además son muy específicas. La primera es que la EAPD considera todas las discapacidades en los ítems y no es posible opinar particularmente en afirmaciones tan generales, ya que el sentido de las respuestas podría cambiar de una discapacidad a otra. La segunda limitante es que al recolectar los datos se obtuvieron muestras pequeñas que no podían brindar una decisión estadística, y aunque se buscó la forma de aumentar el número de sujetos, ya no se obtuvo respuesta por parte de los padres y las madres. A partir de lo anterior una sugerencia sería retomar en otro trabajo esta misma idea pero acotando el estudio a una discapacidad específica y usando muestras más grandes.

El tercer aspecto que limitó esta investigación fue que no se lograron hacer entrevistas a los padres y/o madres que tienen hijos/as con discapacidad ya que el colegio ya no continuó el contacto para que esto pudiera ocurrir, el haber logrado estas entrevistas hubiera enriquecido enormemente este trabajo, pues de esta manera se podrían tener opiniones de personas que viven la integración de forma muy cercana. En este mismo sentido está el hecho de que el colegio solicitó que las escalas fueran aplicadas vía internet, es decir, se llevó a cabo de forma totalmente impersonal, por lo que no fue posible conocer las expresiones faciales y corporales, ni los comentarios al responder y no se pudieron recibir las observaciones y sugerencias de forma directa.

Aun así hay que considerar que estamos hablando de un colegio que lleva más de 17 años integrando y que los padres y madres desde que inscriben a sus hijos/as saben que tendrán esa cercanía con personas discapacitadas, por ello también se obtienen en ambas escalas respuestas de aceptación pues de alguna forma, como mencionan Aguilar y Becerril (2003) la selección de la escuela de los hijos/as va de la mano con lo que como padres y madres desean para ellos, por lo que también era de esperarse que se obtendrían posturas de mucho más aceptación que en otros escenarios.

El caso de esta escuela es particular porque lleva un proceso de integración (caminando a la inclusión) desde hace mucho tiempo y en muchas ocasiones es seleccionada como colegio precisamente por su programa de integración. También es importante señalar que se trata de una escuela fundada por padres y madres de familia lo que tiene especial importancia en este trabajo, ya

que esto hace que estén más involucrados en los procesos y decisiones que se toman y que dirigen el rumbo de la institución, este también puede ser un factor por el que los resultados no han sido determinantes.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo plantea la siguiente hipótesis:

“Existe diferencia en la actitud de los padres y madres con hijos/as en primaria y/o secundaria en contacto con personas con discapacidad, y la de los padres y madres con hijos/as en primaria y/o secundaria y que no tienen contacto con personas discapacitadas; ante la integración educativa y las personas con discapacidad, al considerar el sexo, la edad, el nivel de estudios y la antigüedad en la escuela integradora”.

Es decir, plantea el hecho de que si se toma en cuenta el sexo, la edad, el nivel de estudios y la antigüedad en un colegio podremos observar diferencias en las actitudes que se tienen con respecto a dos aspectos: el primero las personas con discapacidad y el segundo la integración educativa. En este caso y con base en los resultados obtenidos esta hipótesis se niega, pues no fue posible después de la aplicación de los métodos estadísticos encontrar estas diferencias.

Esta situación llevó a un análisis más profundo en el que se consideraran una comparación a partir de los niveles educativos y de la existencia o no existencia de contacto con personas con discapacidad, en la cual tampoco se encontraron estas diferencias.

Lo anterior lleva a la imposibilidad de poder generalizar estos resultados pues surgen diferentes razones por las que las diferencias no fueron identificadas; la primera es que los padres y madres que respondieron fueron pocos en comparación con el número de padres y madres de toda la comunidad del colegio, lo que puede llevar a la conclusión de que sólo respondieron aquellos que consideran de forma positiva la integración y a las personas con discapacidad.

Tampoco se pudo aceptar en este caso la idea de que la edad, el sexo y el tiempo en el colegio de los padres y madres es un factor decisivo. Situación contraria que se encontró en los resultados de Aldea (1993). Una situación similar ocurre con el planteamiento de Brogna (2006) que señala que la aceptación hacia la integración va menguando conforme se avanza de nivel, pues en este estudio no se encontraron tales diferencias.

Otra posible razón para refutar la hipótesis es qué como señala Bricker (1991) la participación de padres y madres en la educación de sus hijos/as se hace presente desde la toma de decisiones educativas que se llevan a cabo; Aguilar y Becerril (2003) señalan que la elección de escuela es acorde a la forma de vida familiar y a los criterios educativos que se desean transmitir a los/as

hijos/as, entonces la elección de una escuela con tales o cuales características refleja el interés de la familia en que sus hijos/as adquieran los valores que en esa institución se promueven. Es otras palabras, en este caso una posible razón por la que no se encontraron diferencias significativas es porque las familias, en términos generales, aceptan tanto a las personas con discapacidad como la integración educativa.

Por su parte Montero (2005) señala que la satisfacción que una persona sienta con respecto a alguna experiencia dependerá de las actitudes con que se aborden sus necesidades y estas actitudes se interiorizan por medio de un proceso sociocultural que refleja la ideología del lugar donde nos desarrollamos. Entonces, si te desarrollas en un entorno integrador y en el que se considera la presencia constante de las personas con discapacidad, también se puede esperar que haya mayor aceptación en este contexto.

Ahora bien, sería interesante conocer, como señala Camacho (2006), cómo son en específico las actitudes positivas encontradas, pues este autor comenta que también pueden verse como positivas actitudes de paternalismo y sobreprotección, lo que puede impedir la autonomía e independencia en este caso, de las personas con discapacidad.

En lo personal esta ha sido una experiencia totalmente enriquecedora ya que permitió en primer lugar estar en contacto con una escuela en la que se considera la integración como una posibilidad real y que no queda en las buenas intenciones, en segundo lugar también me permitió ver la aplicación de los conocimientos adquiridos en la carrera no sólo en el ámbito de la investigación, también en lo que se refiere a la integración como tal. La tercera razón y quizás la más importante para mi es que me amplió y concreto el panorama para mi ejercicio profesional, dirigiendo éste al trabajo y la idea de que con esfuerzo es posible tener una educación en ambientes más equitativos y menos exclusivos.

Las sugerencias que haría para futuras investigaciones van en la línea de especificar cómo son las actitudes positivas, es decir, si esta postura no enmascara ideas de bajas expectativas o de sobreprotección para con las personas que se integran. Esto probablemente se pueda conseguir con un estudio de corte cualitativo en donde se detalle un poco más de qué forma y tipo son estas actitudes.

También sería importante considerar este tipo de trabajo con una muestra mucho más representativa de la población de padres y madres del colegio, puesto que como se ha mencionado

antes, en este caso se obtuvieron muy pocos datos. Enriquecería también la investigación la posibilidad de hacer entrevistas u observaciones en el colegio para saber de los propios protagonistas como se vive su proceso integrador y la aceptación hacia las personas discapacitadas.

Sería interesante confrontar mucho más a fondo la opinión de los padres y madres si se considera que sus hijos/as son o no discapacitados y si existe o no contacto con personas con alguna discapacidad específica, pues en mi opinión en este sentido quedó mucha tela suelta de la que se podría cortar y confeccionar mucho más. También considero importante que en futuras investigaciones se retomen los planteamientos de Villamil y Puerto (2004) que consideran que es relevante detenerse a conocer cómo se define la integración antes de calificar el tipo de actitudes que una persona pueda tener, es decir, valdría la pena observar qué es y cómo se cree la integración para saber claramente cómo es esa actitud que aquí se consideró.

En cuanto al colegio yo sugeriría que se lleven a cabo evaluaciones constantes para saber cómo se está viviendo la integración y cómo van hacia el camino de la inclusión, esto con el fin de mejorar su tarea de educación y atención a poblaciones diversas y diferentes. Del mismo modo consideró que es importante que con frecuencia se lleven a cabo talleres de sensibilización a padres, madres y alumnos/as para conocer los beneficios de la integración (o inclusión dependiendo del caso) y que también personas que no presentan discapacidad alguna puedan hacerse partícipes de este proceso. En este sentido reiteró mi compromiso con esta institución educativa con el fin de mejorar y brindar elementos para su programa de integración.

En conclusión, este trabajo plantea la posibilidad de continuar su desarrollo en aspectos mucho más específicos, sobre todo si consideramos que la investigación con padres y madres no es tan común como lo es con docentes y alumnos/as, permitiendo de esta manera encontrar y trabajar en algunos de los muchos factores que intervienen y confluyen en los procesos de integración.

REFERENCIAS

- Aguilar, B., y Becerril, R. (2003). *Actitudes de los padres hacia la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales. Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología educativa*. Distrito Federal, México: Univeridad Pedagógica Nacional.
- Aguilera, A., y Moreno, F. (2004). La Historia de las Dificultades de Aprendizaje. En A. Aguilera, *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje* (págs. 1-38). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en los centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado No. 18* , 287-295.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Álvarez Ramírez, L., Murcia Santos, S., y Becerra, L. (2007). Actitudes hacia el trastorno mental en un grupo de operadores de la salud (profesionales y tecnólogos) de la ciudad de Bucaramanga. *Med UNAB Vol. 10 No.3* , 182-186.
- Álvarez, L., y Soler, E. (1997). *La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson Educación.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación, No. 49/6* , 1-10.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bernal Torres, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 2ª edición*. México: Pearson educación.
- Blanco, R. (2001). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (págs. 411-437). Madrid: Alianza Editorial.
- Bricker, D. (1991). *Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos*. México: Trillas.
- Brogna, P. (2006). Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad. Una relación inversamente proporcional. *REMO, Vol IV No. 8* , 53-59.
- Camacho, M. (2006). *Material didáctico para la educación especial*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Castanedo, C. (2001). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e Intervención* (3a edición ed.). Madrid, España: CCS.
- Chávez, M., Tron, R., y Vaquero, E. (1992). Las escalas de actitudes y la sociometría en la práctica

- psicológica. En A. Silva Rodríguez, *Métodos cuantitativos en psicología* (págs. 777-797). México: Trillas.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. (3a edición). México: Manual Moderno.
- Correa, J. (1998). *Integración escolar para población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Cortada de Kohan, N. (2000). *Técnicas psicológicas de evaluación y exploración*. México: Trillas.
- Dawes, R. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.
- Del Carmen, L. (2004). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. (págs. 47-55). Venezuela-Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó.
- Domingo, H. (1992). *La integración escolar: Actitudes de profesores y padres. Tesis para obtener el grado de doctor en psicología*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Doré, R., Wagner, S., y Brunet, J. P. (2002). *Integración Escolar*. México: Pearson Educación.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (1998). La Integración Educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos* (1) , 237-249.
- Echeita, G., y Rodríguez, V. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En J. y-C. Bonals, *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (págs. 21-31). España: Graó.
- Escandón Minutti, M. C. *La Educación Especial y la Integración Educativa en México*. México: SEP.
- Ezcurra, M., y Molina, A. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la Integración Educativa de las niñas y niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México: Convenio de Cooperación Técnica/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Fernández, G. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Florian, L. (2003). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. Tilstone, L. Florian, y R. Richard, *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas* (págs. 43-58). España: EOS.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. España: Aljibe.
- García Sánchez, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: ariel educación.
- García Vidal, J., y González Manjón, D. (2000). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicopedagógica. Vol.1*. España: EOS.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula escolar. Principios, finalidades y estrategias*. México-España:

SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

- Hegarty, S. (1996). Cómo puede ayudar la Escuela Especial. En M. López Melero, y J. F. Guerreo, *Lecturas sobre integración escolar y social* (págs. 15-30). Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hevia Rivas, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En M. Nett, y e. a. Walker Ignacio, *Diversidad cultural. El valor de la diferencia* (págs. 99-112). Santiago de Chile: LOM.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. España: Graó.
- Jiménez, P., y Vilá, M. (1999). *De la Educación Especial a la Educación en la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jurado de los Santos, P. (1995). INTEGRACION EDUCATIVA Y EDUCACION ESPECIAL COMO ENCRUCIJADA HACIA LA INNOVACION. *Educar*, 19 , 77-86.
- Kimble, C., y colaboradores. (2002). *Psicología Social de las Américas*. México: Pearson .
- Klingler Kauffman, C. (2000). Educación Especial en México. En T. Shea, y A. M. Bauer, *Educación Especial. Un enfoque ecológico* (págs. 459-462). México: Mc.Graw-Hill.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación*. México: Paidós.
- López Machín, R. (2003). Reconceptualización de la Educación Especial. *Revista Educación* , 33-45.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (1996). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura. En M. López Melero, y J. F. Guerreo, *Lecturas sobre integración escolar y social* (págs. 33-80). Barcelona: Paidós.
- Marchesi, Á. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, y C. y. Coll, *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (págs. 21-43). Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa* . Madrid: Ministerio de Cultura.
- Montero, C. (2005). *Estrategias para facilitar la inserción laboral a personas con discapacidad*. . Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. (3a. edición). España: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Moreno, F., y García, I. (2004). Las Dificultades del Aprendizaje en España. En A. Aguilera, y F. Moreno, *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje* (págs. 177-206). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Moriña, A. (2003). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. España: Aljibe.

- Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y de opción múltiple*. México: INACIPE.
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación. Números extraordinarios*, 209 - 215.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. España: Octaedro.
- Ramos, M. E. (2000). La educación especial en México. En T. Shea, y A. M. Bauer, *Educación Especial. Un enfoque ecológico* (págs. 469-476). México: Mc. Graw-Hill.
- Rivera, A. (2001). Educación especial, integración e inclusión en México. En J. López Yáñez, M. Sánchez, y P. Murillo, *Cambiar con la sociedad cambiar la sociedad. Actas del 8o. congreso universitario de organización de instituciones educativas* (págs. 214-221). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Romero, L., y Albertí, M. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Grao.
- Sánchez Asín, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sánchez Palomino, A., y Torres González, J. (1999). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En A. Sánchez Palomino, y J. Torres González, *EDUCACIÓN ESPECIAL I* (págs. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Santiago, O., y Marrero, G. (2003). Actitudes hacia las personas con discapacidad en profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil. *Anuario de filosofía, psicología y sociología. Número 6*, 131-158.
- SEP. (2004). *Plan de Estudios, Licenciatura de Educación Especial/La formación de maestros de educación especial: evolución y situación actual/Antecedentes históricos de la educación especial en México*. Recuperado el 5 de 11 de 2010, de http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Summers, G. (1986). *Medición de actitudes*. (4a. Ed) México: Trillas.
- Thorndike, R., y Hagen, E. (1977). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- Toledo, M., y González, E. (2000). Intervención en el contexto familiar de los sujetos que presentan necesidades educativas especiales. En E. Gonzáles, *Necesidades educativas especiales. Intervención Psicoeducativa* (págs. 521-563). Madrid: CCS.
- UNESCO. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2010, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Verdugo, M., Jenaro, C., y Arias, M. (1998). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con

discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. Verdugo, *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (págs. 79-144). Madrid: Siglo XXI.

Villamil, O., y Puerto, Y. (2004). Discapacidad e integración una aproximación a sus representaciones sociales. *Umbral Científico.* , 14 - 24.

ANEXOS

ANEXO 1 ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
Forma G
 (Verdugo, Jenaro y Arias, 1992)

Datos Generales

Edad: _____
 Sexo: _____
 Ocupación: _____

Estudios: ___ Primaria
 ___ Secundaria
 ___ Bachillerato
 ___ Superior

Su hijo/a ___ Sí
presenta
alguna
discapacidad ___ No

___ Primaria
¿Cuántos _____
hijos/as
tiene en Secundaria
cada nivel? _____

¿Cuánto tiempo tiene de pertenecer a la escuela _____

Tiene algún tipo de
contacto con personas
con discapacidad
 _____ Sí _____ No



En caso afirmativo, señale por favor
 (puede señalar más de una opción)

a) Razón del contacto ___ Familiar
 ___ Laboral
 ___ Asistencial
 ___ Amistad
 ___ Otras
 razones

b) Frecuencia ___ Siempre
 ___ Habitual
 ___ Frecuente
 ___ Esporádica

c) Tipo de discapacidad ___ Física
 ___ Auditiva
 ___ Visual
 ___ Intelectual
 ___ Múltiple

Instrucciones:

En la encuesta que presentamos a continuación se utiliza el término de *Personas con Discapacidad* para referirnos de manera global a todas aquellas personas que presentan alguna deficiencia o discapacidad. Las discapacidades más comunes son: las deficiencias físicas, las deficiencias auditivas, las deficiencias visuales, la discapacidad intelectual y la mezcla en la misma persona de algunas de estas deficiencias. Quedan excluidas aquellas personas cuya discapacidad es producto de su elevada edad (los/as ancianos/as).

Su tarea consiste en opinar *si está de acuerdo o no lo está con cada una de las frases* que se van a presentar teniendo en cuenta que:

- a) No hay respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente una forma diferente de pensar
- b) Procure contestar todas la frases, incluso aquellas que no se ajusten a sus circunstancias concretas
- c) En caso de duda entre varias opciones, señale aquella que se acerque más a su forma de pensar
- d) Lea con atención la frase, pero no se detenga demasiado en señalar su respuesta
- e) Conteste con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo

Los significados de las opciones son los siguientes:

TA Estoy totalmente de acuerdo

BA Estoy bastante de acuerdo
Estoy parcialmente de

PA acuerdo

TD Estoy totalmente en desacuerdo

BD Estoy bastante en desacuerdo

PD Estoy parcialmente en desacuerdo

Señale con una X la opción elegida

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

1	Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas	TA	BA	PA	PD	BD	TD
2	Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para los/as alumnos/as con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
3	Permitiría que su hijo/a aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño/a con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
4	En la escuela, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples	TA	BA	PA	PD	BD	TD
5	Me disgusta que mis hijos/as estén cerca de personas diferentes o que actúen de forma diferente	TA	BA	PA	PD	BD	TD
6	Las personas con discapacidad deberían de vivir con personas afectadas por el mismo problema	TA	BA	PA	PD	BD	TD
7	Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños/as más pequeños/as	TA	BA	PA	PD	BD	TD
8	De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado	TA	BA	PA	PD	BD	TD
9	Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades educativas que cualquier otra persona	TA	BA	PA	PD	BD	TD
10	Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
11	No me importa que mi hijo/a trabaje junto a personas con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
12	Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con los/as demás	TA	BA	PA	PD	BD	TD
13	Los/as alumnos/as con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como la de cualquier otro/a alumno/a	TA	BA	PA	PD	BD	TD
14	Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean	TA	BA	PA	PD	BD	TD
15	Los/as alumnos/as con discapacidad deberían ser confinados/as en instituciones especiales	TA	BA	PA	PD	BD	TD
16	Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes	TA	BA	PA	PD	BD	TD
17	A las personas con discapacidad se les debería impedir votar	TA	BA	PA	PD	BD	TD
18	Los/as alumnos/as con discapacidad a menudo están de mal humor	TA	BA	PA	PD	BD	TD
19	Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
20	Generalmente a los /as alumnos/as con discapacidad son sociables	TA	BA	PA	PD	BD	TD

21	En la escuela los/as alumnos/as con discapacidad conviven con el resto de sus compañeros/as sin problemas	TA	BA	PA	PD	BD	TD
22	Sería apropiado que las personas con discapacidad estudiaran y vivieran con personas sin discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
23	A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos	TA	BA	PA	PD	BD	TD
24	Los/as alumnos/as con discapacidad generalmente son desconfiados	TA	BA	PA	PD	BD	TD
25	No quiero que mi hijo/a trabaje con personas con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
26	En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
27	Los/as alumnos/as con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona	TA	BA	PA	PD	BD	TD
28	La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas que no tienen discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
29	La mayor parte de los/as alumnos/as con discapacidad son poco constantes	TA	BA	PA	PD	BD	TD
30	Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal	TA	BA	PA	PD	BD	TD
31	Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas	TA	BA	PA	PD	BD	TD
32	La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas consigo mismas	TA	BA	PA	PD	BD	TD
33	La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad sienten que son tan valiosos/as como los/as demás	TA	BA	PA	PD	BD	TD
34	La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad prefieren trabajar con otros/as alumnos/as que tengan su mismo problema	TA	BA	PA	PD	BD	TD
35	Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos/as	TA	BA	PA	PD	BD	TD
36	Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas sin discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD
37	Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad	TA	BA	PA	PD	BD	TD

ANEXO 2

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PADRES ANTE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR (EAPII-2)

INSTRUCCIONES

Lea atentamente cada una de las preguntas y sus correspondientes respuestas. Ponga una X antes del inciso de la respuesta que mejor exprese su opinión. Es posible que ninguna o varias de las respuestas coincida exactamente con la opinión que usted tiene o con la que a usted le gustaría expresar, así es que señale la respuesta que más se aproxima a sus ideas y opiniones

Si desea añadir alguna cosa, puede escribir en la parte que queda en blanco al final

1. Después de la experiencia de este u otros cursos ¿Qué opinión tiene sobre el hecho de que hayan estado juntos los/as niños/as con discapacidad y sin discapacidad?

- a) La experiencia ha resultado muy mal
- b) Ha habido bastantes deficiencias; estoy algo insatisfecho
- c) Ha estado bien, pero sin exagerar
- d) Aunque ha habido algún problema, estoy bastante satisfecho/a
- e) Mi opinión es muy buena; ha sido una magnífica experiencia

2. ¿Cómo cree usted que ha vivido su hijo/a la experiencia de la integración?

- a) Está muy descontento/a; no le gustaría repetirla
- b) Protesta bastante; no está muy contento/a
- c) Normal; no habla mucho de ello ni se queja
- d) Bastante bien; creo que está contento/a
- e) Magníficamente; el/la niño/a está muy contento

3. ¿Cómo cree usted que han tratado los/as niños/as sin discapacidad a los/as niños/as con discapacidad?

- a) Muy mal; con desprecio o crueldad
- b) Regular; no siempre bien
- c) De forma indiferente
- d) Bien; se han preocupado por ellos/as
- e) Muy bien; con afecto y preocupación

4. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as con discapacidad que se han integrado?

- a) Creo que se han visto muy perjudicados/as
- b) Quizás hayan ganado algo, pero en general salen perjudicados/as
- c) No creo que les haya afectado ni positiva ni negativamente
- d) Creo que salen ganando con la experiencia
- e) Para ellos/as ha sido una experiencia muy beneficiosa

5. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as sin discapacidad de las clases de integración?

- a) Se han visto muy perjudicados/as
- b) Aunque a lo mejor hayan ganado algo, en general salen perjudicados/as.
- c) No creo que haya tenido una repercusión especial ni positiva ni negativa
- d) Han salido beneficiados/as con la experiencia
- e) Ha sido para ellos/as una experiencia altamente beneficiosa

6. ¿Qué opinión le merece la preparación que los/as niños/as reciben en el Colegio?

- a) Muy mala; desastrosa
- b) No es buena; habría que mejorarla
- c) Una preparación normal; como la de otros colegios
- d) Reciben una buena preparación; satisfactoria
- e) Reciben una magnífica preparación

7. ¿Qué repercusión cree usted que ha tenido la integración sobre la calidad de la educación que ha recibido su hijo/a?

- a) Una repercusión muy negativa; ha bajado mucho el nivel
- b) No muy buena; el ritmo ha sido algo más lento
- c) La preparación recibida por el/la niño/a no se ha visto afectada
- d) Una repercusión positiva; las cosas han salido bien
- e) Muy positiva; la educación es de mejor calidad

8. ¿Cómo cree usted que ha repercutido la integración sobre la personalidad de su hijo/a?

- a) Muy negativamente; ha aprendido conductas no deseables
- b) No muy bien; creo que el/la niño/a se ha perjudicado algo
- c) No creo que le haya influido especialmente
- d) Creo que ha sido bueno para él/ella; le ha convenido
- e) Le ha resultado muy beneficioso relacionarse con niños/as diferentes

9. ¿Cree usted que el profesor de su hijo/a ha tenido ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños/as con discapacidad y sin discapacidad?

- a) En modo alguno; ha estado solo ante los problemas
- b) Ha recibido muy poca ayuda; menos de la que necesitaba
- c) Ha recibido una ayuda normal, ni poca ni mucha
- d) Ha recibido la ayuda adecuada a las necesidades que se le han planteado
- e) Ha recibido toda la ayuda que necesitaba

10. Si de usted dependiera, ¿seguiría practicándose la integración en el Colegio de su hijo/a?

- a) No, de ninguna manera
- b) Creo que no, pues no la veo totalmente positiva
- c) Me daría igual
- d) Sí, pues puede ser beneficiosa para todos/as
- e) Sí, sin lugar a dudas, pues es un gran logro

11. ¿Cómo valora usted la participación que los padres y las madres tienen en el funcionamiento del Colegio?

- a) Muy mal; no contamos para nada
- b) Mal; participamos poco
- c) Normal; como en todos los colegios
- d) Bien; hay suficiente participación
- e) Muy bien; hay una gran participación

Comentarios:

ESCALA DE ACTITUD DE LOS PADRES LA INTEGRACIÓN ESCOLAR ANEXO (EAPII-2A)

1. El contacto que ha mantenido con el/la profesor/a o profesores/as de su hijo y la información que ha ido recibiendo del colegio le han parecido:

- a) Muy deficiente; ausencia de contactos e información
- b) Mal; ha habido poco contacto y la información ha sido insuficiente
- c) Normal.
- d) Bien; la información y los contactos han sido satisfactorios
- e) Muy bien; hemos tenido mucho contacto y se nos ha dado mucha información

2. ¿Qué opinión tiene acerca del funcionamiento del Colegio desde que se ha puesto en marcha el programa de integración?

- a) Totalmente insatisfactoria
- b) Bastante insatisfactoria
- c) Normal
- d) Satisfactoria
- e) Muy satisfactoria

3. Comparando el funcionamiento del Colegio con el que llevaba antes de iniciar el programa de integración, su impresión es:

- a) Ahora todo va peor en este colegio
- b) Algo peor
- c) Normal; más o menos como antes
- d) Las cosas han ido mejor que antes de iniciarse el programa de integración
- e) Las cosas han ido mucho mejor que antes de iniciarse el programa

4. Comparando el funcionamiento del Colegio con el de otros colegios que usted conoce y que no siguen el programa de integración escolar, considera que:

- a) El funcionamiento de éste es claramente peor
- b) Es algo peor
- c) Normal; más o menos como el de los otros colegios
- d) Es algo mejor que el de otros colegios
- e) Es claramente mejor

5. ¿Cambiaría usted a su hijo/a de Colegio si pudiera?

- a) Sí; sin duda
- b) Casi segurmanete sí
- c) Me parece que no lo/la cambiaría
- d) No lo/a cambiaría, estoy satisfecho
- e) No, en absoluto; estoy muy satisfecho

ANEXO 3

En este apartado se encuentran las respuestas que las madres de familia con hijos/as con discapacidad dieron a ambas escalas

Madre de Familia 1:

Escala 1: EAPD

Ítem	Respuesta
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas	Bastante en desacuerdo
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para los/as alumnos/as con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
3. Permitiría que su hijo/a aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño/a con discapacidad	Totalmente de acuerdo
4. En la escuela, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples	Totalmente en desacuerdo
5. Me disgusta que mis hijos/as estén cerca de personas diferentes o que actúan de forma diferente	Totalmente en desacuerdo
6. Las personas con discapacidad deberían de vivir con personas afectadas por el mismo problema	Totalmente en desacuerdo
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños/as más pequeños/as	Bastante en desacuerdo
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado	Totalmente en desacuerdo
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades educativas que cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad	Totalmente en desacuerdo
11. No me importa que mi hijo/a trabaje junto a personas con discapacidad	Totalmente de acuerdo
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con los/as demás	Totalmente de acuerdo
13. Los/as alumnos/as con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como la de cualquier otro/a alumno/a	Bastante de acuerdo
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean	Bastante de acuerdo
15. Los/as alumnos/as con discapacidad deberían ser confinados/as en instituciones especiales	Totalmente en desacuerdo
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes	Totalmente de acuerdo
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar	Totalmente en

	desacuerdo
18. Los/as alumnos/as con discapacidad a menudo están de mal humor	Totalmente en desacuerdo
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad	Parcialmente en desacuerdo
20. Generalmente a los /as alumnos/as con discapacidad son sociables	Bastante de acuerdo
21. En la escuela los/as alumnos/as con discapacidad conviven con el resto de sus compañeros/as sin problemas	Bastante en desacuerdo
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad estudiaran y vivieran con personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos	Totalmente en desacuerdo
24. Los/as alumnos/as con discapacidad generalmente son desconfiados	Parcialmente de acuerdo
25. No quiero que mi hijo/a trabaje con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
27. Los/as alumnos/as con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas que no tienen discapacidad	Totalmente en desacuerdo
29. La mayor parte de los/as alumnos/as con discapacidad son poco constantes	Totalmente en desacuerdo
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal	Parcialmente en desacuerdo
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas	Totalmente en desacuerdo
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas consigo mismas	Parcialmente de acuerdo
33. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad sienten que son tan valiosos/as como los/as demás	Parcialmente en desacuerdo
34. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad prefieren trabajar con otros/as alumnos/as que tengan su mismo problema	Bastante en desacuerdo
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos/as	Bastante en desacuerdo
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas sin discapacidad	Parcialmente de acuerdo
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo

En cuanto a la segunda escala, se obtienen los siguientes resultados:

EAPII-2

Ítem	Respuesta
1. Después de la experiencia de este u otros cursos ¿Qué opinión tiene sobre el hecho de que hayan estado juntos los/as niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	d) Aunque ha habido algún problema, estoy bastante satisfecho/a
2. ¿Cómo cree usted que ha vivido su hijo/a la experiencia de la integración?	b) Protesta bastante; no está muy contento/a
3. ¿Cómo cree usted que han tratado los/as niños/as sin discapacidad a los/as niños/as con discapacidad?	b) Regular; no siempre bien
4. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as con discapacidad que se han integrado?	d) Creo que salen ganando con la experiencia
5. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as sin discapacidad de las clases de integración?	e) Ha sido para ellos/as una experiencia altamente beneficiosa
6. ¿Qué opinión le merece la preparación que los/as niños/as reciben en el Colegio?	e) Reciben una magnífica preparación
7. ¿Qué repercusión cree usted que ha tenido la integración sobre la calidad de la educación que ha recibido su hijo/a?	e) Muy positiva; la educación es de mejor calidad
8. ¿Cómo cree usted que ha repercutido la integración sobre la personalidad de su hijo/a?	d) Creo que ha sido bueno para él/ella; le ha convenido
9. ¿Cree usted que el profesor de su hijo/a ha tenido ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	d) Ha recibido la ayuda adecuada a las necesidades que se le han planteado
10. Si de usted dependiera, ¿seguiría practicándose la integración en el Colegio de su hijo/a?	e) Sí, sin lugar a dudas, pues es un gran logro
11. ¿Cómo valora usted la participación que los padres y las madres tienen en el funcionamiento del Colegio?	d) Bien; hay suficiente participación

Y para el anexo

EAPII-2A

Ítem	Respuesta
1. El contacto que ha mantenido con el/la profesor/a o profesores/as de su hijo y la información que ha ido recibiendo del colegio le han parecido:	e) Muy bien; hemos tenido mucho contacto y se nos ha dado mucha información
2. ¿Qué opinión tiene acerca del funcionamiento del Colegio desde que se ha puesto en marcha el programa de integración?	d) Satisfactoria
3. Comparando el funcionamiento del Colegio con el que llevaba antes de iniciar el programa de integración, su impresión es:	e) Las cosas han ido mucho mejor que antes de iniciarse el programa
4. Comparando el funcionamiento del Colegio con el de otros	e) Es claramente mejor

colegios que usted conoce y que no siguen el programa de integración escolar, considera que:	
5. ¿Cambiaría usted a su hijo/a de Colegio si pudiera?	e) No, en absoluto; estoy muy satisfecho

Madre de Familia 2:

Escala 1: EAPD

Ítem	Respuesta
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas	Totalmente en desacuerdo
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para los/as alumnos/as con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
3. Permitiría que su hijo/a aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño/a con discapacidad	Totalmente de acuerdo
4. En la escuela, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples	Totalmente en desacuerdo
5. Me disgusta que mis hijos/as estén cerca de personas diferentes o que actúen de forma diferente	Totalmente en desacuerdo
6. Las personas con discapacidad deberían de vivir con personas afectadas por el mismo problema	Totalmente en desacuerdo
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños/as más pequeños/as	Parcialmente de acuerdo
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado	Totalmente en desacuerdo
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades educativas que cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad	Totalmente en desacuerdo
11. No me importa que mi hijo/a trabaje junto a personas con discapacidad	Totalmente de acuerdo
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con los/as demás	Totalmente de acuerdo
13 Los/as alumnos/as con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como la de cualquier otro/a alumno/a	Totalmente de acuerdo
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean	Totalmente de acuerdo
15. Los/as alumnos/as con discapacidad deberían ser confinados/as en instituciones especiales	Totalmente en desacuerdo
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes	Totalmente de

	acuerdo	
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar	Totalmente en desacuerdo	en
18. Los/as alumnos/as con discapacidad a menudo están de mal humor	Totalmente en desacuerdo	en
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo	de
20. Generalmente a los /as alumnos/as con discapacidad son sociables	Totalmente de acuerdo	de
21. En la escuela los/as alumnos/as con discapacidad conviven con el resto de sus compañeros/as sin problemas	Totalmente en desacuerdo	en
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad estudiaran y vivieran con personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo	de
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos	Totalmente en desacuerdo	en
24. Los/as alumnos/as con discapacidad generalmente son desconfiados	Parcialmente de acuerdo	de
25. No quiero que mi hijo/a trabaje con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	en
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo	en
27. Los/as alumnos/as con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo	de
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas que no tienen discapacidad	Totalmente en desacuerdo	en
29. La mayor parte de los/as alumnos/as con discapacidad son poco constantes	Totalmente en desacuerdo	en
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal	Totalmente de acuerdo	de
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas	Totalmente en desacuerdo	en
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas consigo mismas	Parcialmente de acuerdo	de
33. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad sienten que son tan valiosos/as como los/as demás	Parcialmente de acuerdo	de
34. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad prefieren trabajar con otros/as alumnos/as que tengan su mismo problema	Parcialmente de acuerdo	de
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos/as	Totalmente en desacuerdo	en
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo	de

37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
--	--------------------------

Escala 2: EAPII-2

Ítem	Respuesta
1. Después de la experiencia de este u otros cursos ¿Qué opinión tiene sobre el hecho de que hayan estado juntos los/as niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	e) Mi opinión es muy buena; ha sido una magnífica experiencia
2. ¿Cómo cree usted que ha vivido su hijo/a la experiencia de la integración?	e) Magníficamente; el/la niño/a está muy contento
3. ¿Cómo cree usted que han tratado los/as niños/as sin discapacidad a los/as niños/as con discapacidad?	d) Bien; se han preocupado por ellos/as
4. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as con discapacidad que se han integrado?	d) Creo que salen ganando con la experiencia
5. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as sin discapacidad de las clases de integración?	d) Han salido beneficiados/as con la experiencia
6. ¿Qué opinión le merece la preparación que los/as niños/as reciben en el Colegio?	e) Reciben una magnífica preparación
7. ¿Qué repercusión cree usted que ha tenido la integración sobre la calidad de la educación que ha recibido su hijo/a?	e) Muy positiva; la educación es de mejor calidad
8. ¿Cómo cree usted que ha repercutido la integración sobre la personalidad de su hijo/a?	e) Le ha resultado muy beneficioso relacionarse con niños/as diferentes
9. ¿Cree usted que el profesor de su hijo/a ha tenido ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	e) Ha recibido toda la ayuda que necesitaba
10. Si de usted dependiera, ¿seguiría practicándose la integración en el Colegio de su hijo/a?	e) Sí, sin lugar a dudas, pues es un gran logro
11. ¿Cómo valora usted la participación que los padres y las madres tienen en el funcionamiento del Colegio?	e) Muy bien; hay una gran participación

Anexo: EAPII-2A

Ítem	Respuesta
1. El contacto que ha mantenido con el/la profesor/a o profesores/as de su hijo y la información que ha ido recibiendo del colegio le han parecido:	e) Muy bien; hemos tenido mucho contacto y se nos ha dado mucha información
2. ¿Qué opinión tiene acerca del funcionamiento del Colegio desde que se ha puesto en marcha el programa de integración?	e) Muy satisfactoria
3. Comparando el funcionamiento del Colegio con el que llevaba	e) Las cosas han ido mucho mejor

antes de iniciar el programa de integración, su impresión es:	que antes de iniciarse el programa
4. Comparando el funcionamiento del Colegio con el de otros colegios que usted conoce y que no siguen el programa de integración escolar, considera que:	e) Es claramente mejor
5. ¿Cambiaría usted a su hijo/a de Colegio si pudiera?	e) No, en absoluto; estoy muy satisfecho

Madre de Familia 3:

Escala 1: EAPD

Ítem	Respuesta
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas	Totalmente en desacuerdo
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para los/as alumnos/as con discapacidad	Bastante en desacuerdo
3. Permitiría que su hijo/a aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño/a con discapacidad	Totalmente de acuerdo
4. En la escuela, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples	Totalmente en desacuerdo
5. Me disgusta que mis hijos/as estén cerca de personas diferentes o que actúen de forma diferente	Totalmente en desacuerdo
6. Las personas con discapacidad deberían de vivir con personas afectadas por el mismo problema	Totalmente en desacuerdo
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños/as más pequeños/as	Totalmente en desacuerdo
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado	Totalmente en desacuerdo
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades educativas que cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad	Totalmente en desacuerdo
11. No me importa que mi hijo/a trabaje junto a personas con discapacidad	Totalmente de acuerdo
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con los/as demás	Totalmente de acuerdo
13 Los/as alumnos/as con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como la de cualquier otro/a alumno/a	Bastante de acuerdo
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean	Totalmente de acuerdo

15. Los/as alumnos/as con discapacidad deberían ser confinados/as en instituciones especiales	Totalmente en desacuerdo
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes	Totalmente de acuerdo
17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar	Totalmente de acuerdo
18. Los/as alumnos/as con discapacidad a menudo están de mal humor	Parcialmente de acuerdo
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo
20. Generalmente a los /as alumnos/as con discapacidad son sociables	Totalmente de acuerdo
21. En la escuela los/as alumnos/as con discapacidad conviven con el resto de sus compañeros/as sin problemas	Totalmente de acuerdo
22. Sería apropiado que las personas con discapacidad estudiaran y vivieran con personas sin discapacidad	Totalmente de acuerdo
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos	Totalmente en desacuerdo
24. Los/as alumnos/as con discapacidad generalmente son desconfiados	Totalmente en desacuerdo
25. No quiero que mi hijo/a trabaje con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo
27. Los/as alumnos/as con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona	Totalmente de acuerdo
28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas que no tienen discapacidad	Totalmente en desacuerdo
29. La mayor parte de los/as alumnos/as con discapacidad son poco constantes	Totalmente en desacuerdo
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal	Totalmente de acuerdo
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas	Totalmente en desacuerdo
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas consigo mismas	Bastante de acuerdo
33. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad sienten que son tan valiosos/as como los/as demás	Totalmente de acuerdo
34. La mayoría de los/as alumnos/as con discapacidad prefieren trabajar con otros/as alumnos/as que tengan su mismo problema	Bastante en desacuerdo
35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos/as	Bastante de acuerdo

36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas sin discapacidad	Parcialmente de acuerdo
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad	Totalmente en desacuerdo

Escala 2: EAPII-2

Ítem	Respuesta
1. Después de la experiencia de este u otros cursos ¿Qué opinión tiene sobre el hecho de que hayan estado juntos los/as niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	e) Mi opinión es muy buena; ha sido una magnífica experiencia
2. ¿Cómo cree usted que ha vivido su hijo/a la experiencia de la integración?	c) Normal; no habla mucho de ello ni se queja
3. ¿Cómo cree usted que han tratado los/as niños/as sin discapacidad a los/as niños/as con discapacidad?	d) Bien; se han preocupado por ellos/as
4. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as con discapacidad que se han integrado?	e) Para ellos/as ha sido una experiencia muy beneficiosa
5. ¿Qué repercusiones cree usted que ha tenido esta experiencia sobre los/as niños/as sin discapacidad de las clases de integración?	e) Ha sido para ellos/as una experiencia altamente beneficiosa
6. ¿Qué opinión le merece la preparación que los/as niños/as reciben en el Colegio?	c) Una preparación normal; como la de otros colegios
7. ¿Qué repercusión cree usted que ha tenido la integración sobre la calidad de la educación que ha recibido su hijo/a?	c) La preparación recibida por el/la niño/a no se ha visto afectada
8. ¿Cómo cree usted que ha repercutido la integración sobre la personalidad de su hijo/a?	d) Creo que ha sido bueno para él/ella; le ha convenido
9. ¿Cree usted que el profesor de su hijo/a ha tenido ayuda suficiente para poder llevar a cabo la educación de niños/as con discapacidad y sin discapacidad?	c) Ha recibido una ayuda normal, ni poca ni mucha
10. Si de usted dependiera, ¿seguiría practicándose la integración en el Colegio de su hijo/a?	e) Sí, sin lugar a dudas, pues es un gran logro
11. ¿Cómo valora usted la participación que los padres y las madres tienen en el funcionamiento del Colegio?	b) Mal; participamos poco

Para el anexo: EAPII-2A

Ítem	Respuesta
1. El contacto que ha mantenido con el/la profesor/a o profesores/as de su hijo y la información que ha ido recibiendo del colegio le han parecido:	c) Normal

2. ¿Qué opinión tiene acerca del funcionamiento del Colegio desde que se ha puesto en marcha el programa de integración?	c) Normal
3. Comparando el funcionamiento del Colegio con el que llevaba antes de iniciar el programa de integración, su impresión es:	d) Las cosas han ido mejor que antes de iniciarse el programa de integración
4. Comparando el funcionamiento del Colegio con el de otros colegios que usted conoce y que no siguen el programa de integración escolar, considera que:	c) Normal; más o menos como el de los otros colegios
5. ¿Cambiaría usted a su hijo/a de Colegio si pudiera?	c) Me parece que no lo/la cambiaría