

**LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN VISUAL**

**MARÍA ISABEL AGUDELO GÓMEZ
NATALIA ANDREA AREIZA VALENCIA
DIANA SHIRLEY ARIAS RESTREPO
ANA MARÍA BUSTAMANTE LONDOÑO
YENY LÓPEZ MONROY
SANDRA PATRICIA ROLDÁN RENGIFO
NATALIA SOTO MAYA
LEIDY BIBIANA ZAPATA ZAPATA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLÍN
2008**

**LA ACTITUD DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN VISUAL**

**MARÍA ISABEL AGUDELO GÓMEZ
NATALIA ANDREA AREIZA VALENCIA
DIANA SHIRLEY ARIAS RESTREPO
ANA MARÍA BUSTAMANTE LONDOÑO
YENY LÓPEZ MONROY
SANDRA PATRICIA ROLDÁN RENGIFO
NATALIA SOTO MAYA
LEIDY BIBIANA ZAPATA ZAPATA**

PROYECTO DE GRADO

ASESORAS:

DORA BEATRIZ CÉSPEDES OLARTE
Licenciada en Educación Especial y Tiflóloga
Especialista en Docencia Investigativa Universitaria

DORA LUCÍA MEJIA TOBÓN
Licenciada en Educación Especial
Magíster en Educación Social y Animación Sociocultural

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLÍN**

2008

CONTENIDO

	Pág.
1. TEMA DE INVESTIGACIÓN	9
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
3. OBJETIVOS	16
3.1 OBJETIVO GENERAL	16
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
4. MARCO TEÓRICO	17
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	17
4.2 INCLUSIÓN ESCOLAR	22
4.2.1 Declaración Mundial de Educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	23
4.2.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales	25
4.2.3 La Educación encierra un Tesoro	25
4.3 LIMITACIÓN VISUAL	30
4.3.1 Antecedentes históricos de la limitación visual	32
4.3.2 Ayudas para la educación de los ciegos	38
4.3.3. Educación de los ciegos en Colombia	39
4.3.4 Política pública respecto a la limitación visual	45

4.4 LAS ACTITUDES SOCIALES, SU FORMACIÓN E IMPLICACIONES	47
4.4.1 Componentes de las actitudes y su influencia en los contextos sociales	47
4.4.2 Actitudes en el Proceso de Inclusión	48
5. MARCO METODOLÓGICO	55
5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	55
5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE TIPO DESCRIPTIVO	57
5.3 POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	59
5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	65
5.4.1 Escala de actitudes tipo Likert	65
5.4.2 Entrevista semiestructurada	68
5.4.3. Observación sistematizada	70
5.5 Descripción global de la intervención	73
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	75
6.1 COMPONENTE COGNITIVO	77
6.2 COMPONENTE AFECTIVO	81
6.3 COMPONENTE COMPORTAMENTAL	86
7. CONCLUSIONES	94
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Resultados Globales de la aplicación de la escala Likert por parte de lo docentes y el equipo investigador	76
Figura 2. Resultados Globales de la actitud docente según el componente cognitivo	79
Figura 3. Resultados globales de la actitud docente según el componente afectivo	84
Figura 4. Resultados globales de la actitud docente según el componente comportamental	90

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Ítems del componente cognitivo y valoraciones del equipo investigador y los docentes participantes del componente cognitivo	78
Cuadro N. 2 Ítems del componente afectivo y valoraciones del equipo investigador y los docentes participantes del componente afectivo	83
Cuadro N. 3 Ítems del componente comportamental y valoraciones del equipo investigador y los docentes participantes del componente comportamental	88

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Escala de actitudes tipo Likert	96
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada	98
Anexo 3. Caracterización Docente	99
Anexo 4. Permiso Institucional	100

1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON LIMITACIÓN VISUAL

El grupo dominante de una sociedad define los rasgos de la cultura de quienes la conforman, configurando la comprensión del éxito o del fracaso académico, lo que produce diferencia entre los que aprenden o no. Estas mismas creencias y actitudes se reflejan en las disposiciones y organizaciones económicas y políticas, caracterizando el trato diferencial de sus miembros.

Esto no ha sido ajeno al sistema educativo que ha generado diversos procesos de exclusión, develado en las instituciones educativas, donde se pretende ofrecer una educación para todos, donde se promueva de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura, necesarios para que los estudiantes puedan ser ciudadanos activos en su marco sociocultural de referencia.

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las Instituciones Educativas, en las actitudes y prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores que permitan enfrentar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales se concentran en las siguientes realidades:

- La formación docente, que no siempre prepara al educador para abordar las necesidades individuales de sus estudiantes.
- El diseño curricular y los sistemas de promoción y evaluación, que tienden a modelos estandarizados no inclusivos.

- La ausencia de recursos técnico-pedagógicos complementarios que refuercen la capacidad de la institución para dar respuesta a la diversidad.
- Barreras culturales y actitudinales que tienen que ver con comportamientos discriminatorios por parte de otros niños, de sus familias o integrantes del equipo docente.

La UNESCO define la inclusión como “un proceso de dirigir y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, culturas y comunidades y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación”¹

La escuela inclusiva respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, pues reconoce claramente la existencia de la diversidad, asumiendo que cada persona difiere de otra en aspectos como la cultura, religión, sexo, capacidad y estilos de aprendizaje, entre otras. En consecuencia busca favorecer el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación de todos los estudiantes, erradicando las múltiples excusas tejidas históricamente para la segregación.

La idea de construir una escuela con y para todos, adquirió fuerza mundial a partir de varios encuentros internacionales algunos dirigidos por la UNESCO y el último realizado en Bolivia en los que se destaca:

- La Educación encierra un tesoro (1996) que, abanderando la inclusión, “promueve de manera categórica la educación a lo largo de la vida, y concentra sus orientaciones en la calidad y expansión de la educación básica hasta la universitaria, desde la noción de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo, basándose en los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”²

- La Educación como Factor de Inclusión Social (Bolivia 2003)³ resaltando que, La inclusión debe producir una respuesta educativa hacia las necesidades de todos los estudiantes, con igualdad de oportunidades, sin permitir en ningún momento que sean segregados por ninguna persona como consecuencia de su discapacidad

En ambas se expresa la inclusión como un derecho humano, que busca el acceso, permanencia y promoción de todos los seres humanos a todos los bienes y servicios de la sociedad, bajo principios de equidad, teniendo como fin la cohesión social; al decir de Nacif: “La Educación Inclusiva no es aquella que acepta las diferencias, sino aquella que hace de la diferencia una manera distinta de expresión y de operacionalización del mundo”⁴

La implementación de una educación inclusiva, busca que los beneficios de la equidad y la calidad alcancen a toda la población escolar, adecuando las estrategias de enseñanza-aprendizaje y fomentando el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales de todos sus estudiantes para alcanzar su mejor desempeño en la escuela y en la sociedad. Ella convoca a los estudiantes como protagonistas, a la familia como líder y acompañante permanente, al maestro y al grupo de apoyo como soporte y generadores de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades individuales de cada estudiante, y finalmente a la comunidad en general como factor esencial que facilita la socialización y participación dentro de ésta.

La acción conjunta garantiza el derecho a la educación y promueve la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes dentro del aula, la escuela y su entorno próximo, reconociendo que el objetivo final es la inclusión social en la que todos contribuyan y disfruten plenamente de la vida económica, social, cultural y escolar.

Pensar en propuestas reales de inclusión escolar significa, entonces, pensar en reformulaciones en la base de la educación y las prácticas del docente, en tanto históricamente han sido pensadas y diseñadas para la homogeneidad, la cual se desdibuja bajo la filosofía de la inclusión, que reconoce la diferencia como un asunto inherente al ser humano y no como una característica que hace posible su clasificación y en consecuencia su exclusión, tal como sucediera antaño con la población en situación de discapacidad.

No puede negarse que la llegada de estudiantes con limitación visual al aula regular, genera algún impacto en el docente acostumbrado a la homogeneidad que ha caracterizado las prácticas pedagógicas por la marcada tendencia al agrupamiento según la edad, género, capacidad... El estudiante con limitación visual tiene que hacer uso de sus otros sentidos para conocer el mundo y poder relacionarse con él, necesita un contacto directo para hacerse una imagen mental de lo que sucede a su alrededor, se apoya en el oído y en el olfato para el reconocimiento de espacios y personas, así como en el tacto para la identificación de formas y texturas. Muchas situaciones y experiencias que no pueden cruzarse por estos sentidos resultan inalcanzables o por lo menos incompletas, como por ejemplo el color sin color del agua, el vuelo de un insecto; estas experiencias sólo pueden llegar a él a través de un claro relato verbal. Para ello requieren de un docente que haga una mediación precisa y continua, no sólo durante todo el proceso enseñanza – aprendizaje, sino también en las diferentes relaciones que se tejen al interior de la institución. Esta mediación solo podrá hacerla siempre y cuando tenga, además de capacitación, un conjunto de actitudes abiertas a la posibilidad de aprendizajes diversos, pues se reconoce que son las actitudes pueden ser las primeras barreras que se imponen para el aprendizaje y la participación, o bien pueden garantizar el éxito de la inclusión; la forma como el docente perciba al estudiante con limitación visual y el conocimiento que tenga respecto a las alternativas pedagógicas pertinentes, determinan su disposición para facilitar los procesos de acceso, permanencia y promoción escolar.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las actitudes de los docentes de aula regular en básica primaria, de instituciones educativas del municipio de Medellín, frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual?

Hablar de inclusión escolar, supone hablar de la responsabilidad que tienen los docentes de aula regular dentro de la construcción de una sociedad cada vez menos excluyente, donde las actitudes cobran gran importancia, en la medida en que ellas obstaculizan o posibilitan dicho proceso.

Las actitudes son manifestaciones del comportamiento como consecuencia de ideas, creencias o percepciones que se tienen frente a un objeto, persona o situación, reguladas por las concepciones tejidas a lo largo y ancho de la historia y que terminan constituyendo el ideal de ser, estar y formar parte de la sociedad. Cuando se desarrollan prácticas sociales se retoman esas representaciones enraizadas en las creencias que se tienen y materializadas en actitudes consecuentes con ellas, como bien puede apreciarse en las respuestas que la sociedad ha dado a las personas con discapacidad, a través del tiempo. Primero asesinados, quemados y sometidos al escarnio público como consecuencia de la concepción demonológica vigente hasta más o menos el siglo XVI, luego internados y convertidos en objeto de estudio biomédico por la concepción de anormalidad y enfermedad imperante hasta más o menos el siglo XIX, para finalmente (desde finales del siglo XIX hasta ahora) ser educados y formados, al ser reconocidos como seres humanos con potencialidades y dificultades. El reconocimiento como sujetos sociales de deberes y derechos trajo de la mano el reconocimiento de la responsabilidad social en el desarrollo potencial de esta población, abriendo camino a los procesos de inclusión.

La respuesta educativa para la población con limitación visual data de finales del siglo XVIII, cuando Valentín Haüy en medio de su profunda molestia al ver los ciegos convertidos en bufones, concibe la idea de educar esta población, abriendo la primera escuela en París en la que alfabetizó a gran cantidad de ciegos, entre ellos a Luis Braille, creador del sistema puntiforme que lleva su nombre, y adoptado desde 1878, como sistema universal de enseñanza para ciegos. Como lo afirma Zurita (2005)⁵, “El código propuesto por Luis Braille dio origen a la denominada guerra de los puntos. Aunque las características intrínsecas de su sistema fueran ideales para su captación táctil, los educadores con vista de los correspondientes establecimientos educativos especiales de la época, que ya iban surgiendo aquí y allá, preferían inequívocamente un sistema que se basara en la reproducción en relieve de las letras del alfabeto ordinario. Para las personas ciegas, sin embargo, las ventajas prácticas eran tan obvias que el código de Braille terminó imponiéndose, y está fuera de toda duda que ha llegado a convertirse verdaderamente en una realidad universal”, que permanece después de 130 años.

Además del sistema Braille se crearon e introdujeron diferentes materiales tiflológicos (los ábacos, la caja de aprestamiento Braille, el bastón, balones sonoros, la lupa, uso de nuevas tecnologías, entre otros) que contribuyen a la autonomía personal y la inclusión en todas las esferas sociales de las personas con limitación visual. Su uso requiere de la mediación docente, y deben ser ofrecidos desde el inicio de la etapa escolar, a fin no sólo de disminuir la dependencia del estudiante, sino también de resignificar la manera como cotidianamente se siente, se piensa y se representa a las personas con limitación visual, especialmente en términos de sus capacidades y potencialidades en el orden de los procesos de aprendizaje.

El desconocimiento de las áreas tiflológicas, en especial del Braille, fue la principal excusa de los docentes para abrir las puertas de las aulas regulares a la población con limitación visual, por eso el colegio Francisco Luis Hernández Betancur, gestor de la educación de los niños ciegos en la ciudad de Medellín, acompañó este proceso (desde 1997), capacitando, asesorando y sensibilizando a un sinnúmero de docentes; pero tres años después, haciendo un seguimiento al proceso, encontró que realmente no produjo un impacto positivo en la práctica pedagógica, en tanto no fueron ofrecidos los apoyos ni las actividades especializadas sugeridas, afectando seriamente el nivel académico de los niños con limitación visual. Si el proceso de capacitación no garantizó el éxito de la inclusión, ¿qué puede garantizarla entonces? La mirada puede ponerse en las actitudes de los docentes respecto a esta población, en tanto las concepciones que tengan frente a las capacidades y debilidades académicas de los estudiantes con limitación visual juegan un papel substancial dentro del proceso de inclusión educativa porque éstas posteriormente se manifestarán en actitudes, o hechas complacencia y aceptación, o desagrado e indignación; las primeras abrirán las puertas para la participación en equidad, mientras que las segundas trazarán la ruta a la marginación. Cabe entonces la pregunta respecto a sí las actitudes de los docentes de algunas instituciones de Medellín que atienden población con limitación visual, se encuentran en el lado de la equidad o en el lado de la marginación; y es precisamente esa pregunta la que se propone responder este trabajo de investigación, indagando respecto a la forma de ver, sentir, pensar y actuar de los docentes frente a los estudiantes que presentan limitación visual, determinando el estado actual de sus procesos de inclusión, de manera que pueda obtenerse un panorama global y real para la posterior elaboración de propuestas consecuentes con las necesidades actuales tanto de los docentes como de los estudiantes con limitación visual.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Caracterizar las actitudes de los docentes de aula regular, en algunas instituciones del Municipio de Medellín, frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual, determinando el estado actual del proceso de inclusión.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de formación, la experiencia previa y los procesos de capacitación recibida por los docentes que tienen población con limitación visual dentro del aula regular.
- Determinar los sentimientos, impresiones y emociones que genera a dichos docentes, la presencia en el aula de estudiantes con limitación visual.
- Describir las acciones y comportamientos que evidencian dichos docentes, dentro del aula, frente a los estudiantes con limitación visual.
- Establecer relaciones entre la actitud docente y los procesos de inclusión de estudiantes con limitación visual, desde sus necesidades específicas.

4. MARCO TEORICO

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Desde su aparición como proceso educativo, la inclusión ha sido objeto de múltiples investigaciones, argumentadas en situaciones hipotéticas que tienen que ver con la falta de preparación para la educación inclusiva, el desconocimiento de una metodología pertinente y efectiva, y el rechazo a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con algún tipo de discapacidad. A continuación se presentan los resultados más relevantes de algunas de ellas:

- **Escuela Inclusiva y Cultura Escolar: Algunas Evidencias Empíricas.**

Llevada a cabo por la universidad de Salamanca, la cual concluye que la cultura en los centros educativos se puede ver obstaculizada o facilitada en las estrategias que se desarrollen para crear ambientes escolares cada vez más inclusivos; confirma que la cultura escolar está íntimamente relacionada con el potencial de los centros para desarrollar estrategias inclusivas, resaltando la cultura del cambio y la vinculación con la comunidad en términos de trabajo colaborativo como dimensiones fundamentales en el desarrollo de estrategias y recursos para la atención de la diversidad.

- **Actitud del docente de aula ante la cultura organizacional en la unidad educativa "La Glorieta" de Valencia, Estado Carabobo.**

La investigación busca determinar la relación entre actitud docente y cultura organizacional empleando entre sus instrumentos una escala de actitudes tipo

Likert, para concluir: la institución escolar objeto de la investigación, no ha dado pasos necesarios para adoptar los cambios en la cultura organizacional que requieren las escuelas, tales como la autonomía en la gestión administrativa, el fortalecimiento de la participación del personal docente y de la comunidad; resalta que la ausencia de una definición clara de roles, entendimiento, apoyo y un continuo desarrollo profesional por parte de las autoridades escolares, establecen en cada institución diversas actitudes que muchas veces se alejan demasiado de ese “deber ser”.

- **Estrés e inclusión: indicadores de estrés en profesores frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.**

Esta investigación concluye que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales produce en los docentes sentimientos de indignación, fracaso, impotencia, culpabilidad, deseos de desistir, como consecuencia de su inconformidad por el número elevado de estudiantes por grupo a los que se suman los estudiantes con necesidades educativas especiales, por la infraestructura inadecuada para atenderlos, por la falta de trabajo en equipo y la falta de preparación docente para atender tal diversidad, situación que genera quejas frecuentes en ellos ilustrando un agravamiento del problema

- **Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.**

Esta investigación, de corte cualitativo, se apoyó en entrevistas semi-estructuradas, concluyendo que aunque la mayoría de los docentes buscan mejorar la calidad de la educación, opina que la integración afecta de forma negativa la misma educación, resistiéndose al cambio de metodología en su trabajo, lo que aumenta su ansiedad. Al igual que en otras investigaciones, afirma

que los docentes denuncian la falta de apoyos humanos, materiales, formación docente para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, falta de ayuda del profesor de apoyo y del equipo psicopedagógico, así como aulas y espacios inadecuados, pero a pesar de ello coinciden en afirmar que la integración favorece el desarrollo de actitudes y valores positivos en los estudiantes.

- **La educación inclusiva de niños sordos en la comunidad educativa de Zárate (Lima - Perú).**

Esta investigación encuentra la existencia de un gran porcentaje de docentes y de personal educativo que no están preparados ni sensibilizados para asumir una inclusión escolar, específicamente en lo que respecta a la implementación de metodologías y estrategias “diferentes”, lo que genera una actitud de no aceptación hacia el proceso de inclusión en las escuelas regulares; esto se ha atribuido a la poca difusión y el desconocimiento del tema, lo cual a su vez impide enfrentar la diversidad.

- **Actitud del profesorado hacia el Alumnado con NEE derivadas de discapacidad.**

Esta investigación, a tono con la anterior, resalta que la actitud docente no parece cambiar ante el proceso de inclusión ya sea en centros públicos o privados, primarios o secundarios; encontrando que las actitudes más negativas se evidencian en docentes de educación secundaria, que reflejan poca responsabilidad, rendimiento, formación y clima del aula, entre otros, dificultando la plena integración de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Al detectarse que estas actitudes entorpecen la inclusión, centran dicha dificultad en el temor que sienten los docentes de

enfrentar situaciones de aula en las que se encuentre implicado alumnado con discapacidad, debido a una falta de capacitación pedagógica en su formación inicial.

- **Actualización del listado de estudiantes con limitación visual, integrados al aula regular, sistematización de necesidades y organización del servicio educativo, en la ciudad de Medellín.**

El grupo de estudio de esta investigación expone que la integración de estudiantes con limitación visual, es una realidad que ha tenido continuidad y a la cual se le debe prestar atención especial para avanzar en el proceso con equidad y calidad. Concluyeron que la actitud de los docentes integradores frente a la población con limitación visual en el aula regular, es positiva siempre y cuando se encuentren capacitados, cuenten con los medios y recursos didácticos necesarios y adecuados, pues dichas carencias influyen en su motivación y en el proceso integrador del estudiante con limitación visual. Encontraron además que los estudiantes están de acuerdo con la integración y han vivido este proceso con normalidad, siendo conscientes de la necesidad de tener acompañamiento de educadores capacitados, ya que en muchas ocasiones ellos deben solucionar situaciones que no saben como resolverlas.

Esta investigación revela diferentes percepciones de los docentes en cuanto a la inclusión, siendo las más comunes:

- La falta de capacitación docente en el proceso de inclusión, lo que conlleva a la realización de intervenciones improvisadas que no son propicias para la población.
- El temor para enfrentarse a diferentes situaciones en el aula, donde se encuentren incluidos estudiantes con alguna discapacidad.
- La sensación de la inclusión como imposición que les hace dudar de su propio interés por el asunto, considerando que están poco convencidos sobre las consecuencias positivas para los estudiantes en la inclusión.

- La conciencia frente a la importancia del cambio, pero la falta de tiempo para operarlo, así como la falta de preparación, apoyos y recursos humanos (equipo de apoyo) y físicos necesarios para su puesta en marcha.

La inclusión con todas sus dificultades intenta ser un proceso que beneficie a todos sus implicados permitiendo de esta manera la construcción de una mejor sociedad. Las 7 investigaciones relacionadas presentan similitudes en cuanto a la inclusión de los estudiantes con alguna necesidad educativa, resaltando no solo la importancia de generar una cultura escolar en torno a la inclusión, sino de sensibilizar, acompañar y capacitar a los docentes en su labor, destacando las actitudes docentes como responsables, en gran medida, de favorecer o entorpecer el proceso inclusivo, reconociendo que en ellos subyace sentimientos de temor, impotencia y frustración cuando se enfrentan a población con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

4.2 INCLUSIÓN ESCOLAR

La inclusión como filosofía social parte de la idea que todas las personas, independiente de su condición, ingresen y participen en el entramado social, aportando desde su particularidad en la construcción de nación.

Según Portela (2004)⁶ Comenio es el precursor de la inclusión, cuando en su Carta Magna, promulga la necesidad de una escuela para todos, desde la equidad, como la posibilidad que tiene cada individuo de beneficiarse de las oportunidades educativas, orientadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, dotándolas de autoridad y de responsabilidad consigo mismo y con los demás, desde el fortalecimiento de los conocimientos y valores necesarios para la convivencia; así, el aprendizaje se convierte en la base para el desarrollo

humano y la participación, en herramienta clave para el desarrollo político, económico, cultural y social. Sin embargo pudo realmente convertirse en una condición de posibilidad de la pedagogía moderna, a partir de la Revolución Francesa, con la constitución de los sistemas educativos nacionales y su expansión en Europa y América, bajo la consigna de un sistema de instrucción pública para toda la población. (Portela 2004)⁷

En 1990 la inclusión toma posesión nominativa en los discursos sociales (a nivel mundial) de orden educativo, político, legislativo, cultural, económico..., como un gran movimiento social que reconoce la diversidad como condición connatural al ser humano, y en este sentido otorga el derecho a la totalidad de ellos de beneficiarse de todos los bienes y servicios de la sociedad.

Tres grandes eventos dan cuenta de este suceso:

4.2.1 “Declaración Mundial de Educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, lanzada por la UNESCO en 1990, que parte del diagnóstico alarmante en términos de dificultad para el acceso, permanencia y promoción dentro del servicio educativo de ciertos sectores poblacionales. Con esta declaración emerge la transformación de la educación en tres líneas relevantes, tal como lo afirma Portela, (2004)⁸

- La educación deja de ser un sistema de control y disciplina o normalización excluyente para direccionarse hacia la educación inclusiva, que pretende universalizar el acceso y promover la equidad aumentando los servicios de educación básica de calidad e implementando medidas para disminuir las desigualdades, de manera que la totalidad de los grupos poblacionales tengan acceso al sistema educativo.
- La educación deja de centrarse en la enseñanza para hacerlo en el aprendizaje traducido en desarrollo significativo para el individuo y la

sociedad. Lo que implica necesariamente una valoración de los ambientes de aprendizaje, ya que éste no es un proceso aislado sino que está relacionado con diversas condiciones que lo hacen posible, tales como la nutrición, la salud, el apoyo emocional y físico, entre otros.

- La educación deja de ser un sistema aislado para formar parte de una red de sistemas sociales a través de la coordinación y concertación de convenios con todos los sectores del Estado.

Se determinan, además, tres requerimientos para llevar a cabo la inclusión:

- Generar un contexto de políticas de apoyo, que implica necesariamente voluntad política de los sectores económicos, sociales y culturales para realizar los ajustes fiscales y las reformas necesarias, de las cuales muchas ya fueron puestas en escena y reglamentan la inclusión.
- Movilizar los recursos financieros, que implica promover la transferencia de recursos de otros sectores a lo educativo y mejorar además la eficiencia en el uso de los propios. La responsabilidad financiera no recae exclusivamente en el Estado sino en toda la humanidad, cada uno tendrá que aportar algo.
- Fortalecer la solidaridad internacional. Se trata que los organismos o agencias internacionales de crédito renegocien las deudas externas de los países para reducir las cargas y transferirlas a la educación, así como focalizar los recursos a los países de más bajos ingresos y de mejorar los conflictos y las ocupaciones militares y el desplazamiento para crear ambientes estables y pacíficos que permitan el aprendizaje permanente y aumentar en los países la inversión pública en educación.

Se cierra así un ciclo de fortalecimiento de los sistemas educativos donde los saberes se vieron enfrentados a la creación de las condiciones de posibilidad

para que el saber pedagógico trascendiera las preocupaciones nacionales y se ubicara en una perspectiva mundial.

4.2.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca (1994)⁹, que acoge la declaración anterior y reconoce como política mundial la inclusión educativa para esta población:

“Reafirmamos nuestro compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en las disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos”

Tal orientación impulsó el movimiento de escuelas inclusivas a partir de los años 90 en Europa, Asia y América.

4.2.3 La Educación encierra un Tesoro (1996), informe de la UNESCO donde ratifica la inclusión y define los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos. El imperativo, es la educación para toda la vida y las orientaciones se concentran en la calidad y expansión desde la educación básica a la universidad para niños, niñas, jóvenes y adultos.

En base lo anterior, la inclusión surgida en condiciones de guerra y lucha de poder, ahora aparece formulada como política internacional y se convierte en la condición de posibilidad del fortalecimiento de la pedagogía para la diversidad en el marco del mercado global de la educación, de una sociedad de conocimiento, de la reorientación financiera de la educación, del énfasis en el aprendizaje, de la constitución de un sujeto competente, de la enseñanza de estrategias de

aprendizaje, de la educación como un derecho y un servicio y del conocimiento como el principal capital de las personas (Portela, 2004)¹⁰

Siguiendo con Portela, en Colombia la inclusión se abre camino en el siglo XIX, con la abolición de la esclavitud. Según la lectura que se hace del texto de Humberto Quiceno (2003) este proceso se inicia entre 1819 y 1839 durante la Gran Colombia, allí se plantea la inclusión de los individuos libres al sistema de instrucción nacional; se continúa en la Nueva Granada (1830-1863), al declararse la libertad de los esclavos; que todavía no ingresarían al sistema de instrucción. Entre 1876-1913, con la pedagogía católica se avanza en la inclusión con el objeto de formar al hombre católico; pero se mantienen a grandes sectores por fuera del sistema como los indígenas, negros y las personas en situación de discapacidad y su inserción se inicia por la evangelización que llevan a cabo las congregaciones religiosas; con la pedagogía activa (1914-1947) se amplía la inclusión de las personas deficientes y se crearon las escuelas especiales alternas a las escuelas regulares para atenderlos y se llevaron a cabo experimentos psicológicos y médicos para buscar su cura, el propósito era formar al hombre colombiano útil, productivo, laico, racional, ciudadano; en la Escuela técnica (1950-1975) bajo el dominio de la tecnología de la instrucción y del currículo. La inclusión se continuó con las escuelas especiales y la ampliación de la cobertura o la llamada por Martínez Boom la Escuela Expansiva (2003) y se propuso formar el hombre productivo sin conciencia y obediente. La Renovación Curricular de la década de los años 80 postuló la inclusión ampliando la educación a los grupos étnicos del país con el objeto de formar al hombre productivo en lo material e intelectual y, ahora, entre 1990 y el año 2005, la inclusión se convierte en el epicentro de las políticas educativas y de la educación por competencias y se propone la formación del sujeto competente o sujeto semiótico o de la significación para desempeñarse en la economía global de conocimiento, legitimado desde la Constitución Política que orientó la reforma educativa llevada a cabo en 1994 con la Ley General de Educación (115), fortalecida con la Ley 715 de 2001 y los decretos 2082 de 1996 y

el 2565 de 2003. En estos se ratifica la educación como un derecho de todos los grupos poblacionales, independiente de su condición biopsicosocial, se puntualiza la financiación de la inclusión a través del sistema general de participaciones y se define el manejo de los recursos por parte de los resguardos indígenas.

A partir de entonces la inclusión orienta las políticas educativas de los planes de desarrollo, siendo una constante en ellos la ampliación de cobertura, la eficiencia, eficacia y calidad.

Partiendo de los diferentes momentos históricos anteriormente analizados y mencionados, se hace evidente que la Educación General considera la necesidad que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales (Arnaiz, 1996; Booth y Ainscow, 1998)¹¹. Objetivo que coincide plenamente con el fin de la educación inclusiva, puesto que persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos (Stainback, Stainback y Moravec, 1999)¹².

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de sus estudiantes y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. De esta manera, la educación inclusiva enfatiza la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar (Arnaiz, 1997)¹³. Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a estudiantes con discapacidades en el marco de la educación general, saben y argumentan, que estos alumnos “son un regalo para la reforma educativa” (Villa y Thousand,

1995, 31)¹⁴. Son estudiantes que fuerzan a romper el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier estudiante en el sistema educativo. Como un medio de asegurar que los estudiantes que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en una escuela regular. O dicho de otra forma, que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos, y vistos como un reto para avanzar.

Así pues, el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. De esta forma, hace referencia no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos. Aunque este concepto está evolucionando todavía, en estos momentos puede ser muy útil si se considera como un agente de cambio conceptual. Especialmente, cuando defiende y argumenta que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en los centros ordinarios, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de los mismos. Esto significa que los centros tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria deben estar preparados para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como “educables”. Por eso, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes.

En consecuencia, la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de apren-

dizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por un centro, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que *incluir* significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que *excluir*, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, *expulsar* (Falvey y otros, 1995)¹⁵.

En opinión de Booth (1998)¹⁶, la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos se caracterizan por su conexión con los procesos de inclusión, y el carácter de proceso atribuido a la misma. Por tanto, la educación inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social.

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo/clase y poner en marcha una planificación educativa acorde, que permita utilizar a los docentes tanto distintos niveles instrumentales y actitudinales como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos (Mir, 1997)¹⁷. Defiende el paso de la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el alumno; la transformación de una sociedad y de un mundo intolerante y temeroso para que sean capaces de acoger y celebrar la diversidad como algo natural.

En el caso específico de la Limitación Visual, la inclusión ha mostrado altibajos a nivel mundial, puesto que sobre esta limitación se han construido y desarrollado criterios y prejuicios que mediatizan la vinculación de éstos en cualquier medio.

Sin embargo es difícil encontrar escritos puntuales sobre la inclusión de las personas ciegas, ya que la misma inclusión no aboga exclusivamente por una sola población, sino por toda la sociedad. Sin embargo a nivel nacional sí han surgido instituciones que han facilitado la inclusión de las personas con limitación visual, a diferentes aspectos de la vida en sociedad, a través de la rehabilitación y capacitación de los mismos en diferentes áreas, como se diría en el caso del INCI (Instituto Nacional para Ciegos).

4.3 LIMITACIÓN VISUAL

En Colombia existen personas con Limitación Visual, de todas las edades, condiciones sociales, culturales, académicas, entre otros, se dice que el 70% de este grupo poblacional presenta baja visión, mientras que el 30% restante padece de ceguera total.

La ceguera es la falta de visión. Desde un punto de vista oftalmológico, se llama ceguera en sentido estricto, a la ausencia total de percepción visual, incluyendo la percepción luminosa.

La ceguera legal en nuestro país esta definida en el artículo 6 del decreto 2156 de noviembre de 1972, de la siguiente manera:

- Ausencia total de la vista
- Agudeza visual no superior a 20/200 en el mejor ojo, después de su corrección.
- Limitación en el campo visual hasta un ángulo no mayor de 20 grados.

Una persona con baja visión es aquella con una incapacidad de la función visual aún después de tratamiento y/o corrección refractiva común, con agudeza visual en el mejor ojo de 20/60 a percepción de la luz o campo visual menor de 10

grados desde el punto de fijación, pero que use o que sea potencialmente capaz de usar la visión para planificación y ejecución de tareas. (OMS. 1992)¹⁸.

El funcionamiento del cuerpo humano ha sido objeto de estudio desde hace muchos años, formando parte de la teoría del conocimiento y de diferentes ciencias que han contribuido a la mejora y detección de problemas y enfermedades, estas investigaciones han contribuido a la explicación del proceso fisiológico del ser humano permitiendo reconocer falencias y necesidades.

Algunos de los sentidos, como el visual y auditivo, se encargan de procesar la información que reciben de estímulos del exterior y transmiten el impulso a través de las vías nerviosas hasta el sistema nervioso central donde se procesa y se genera una respuesta.

Estos sentidos reciben y transforman la información y la ponen al servicio del sujeto, realizando así una selección de los elementos significativos. Por ello, se puede deducir que la información sensorial es esencial para la construcción de los procesos cognitivos. Cuando el organismo pierde información que debería llegarle por alguno de los órganos sensoriales, se dificulta el proceso de construcción y desarrollo adecuado del sujeto.

El sentido de la vista y la audición son de esta manera los canales que propician en mayor potencia la codificación y decodificación del mundo externo e interno. Por ello las disminuciones visuales suponen un aislamiento y una afectación general en el comportamiento y desarrollo de las personas, éstas deben recibir un significativo aumento de atención educativa, profesional y social, desde muy temprana edad.

4.3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA LIMITACIÓN VISUAL

Con el paso del tiempo se ha visto la reivindicación de las capacidades de las personas con Limitación Visual, apoyados en algunos estudiosos que se atrevieron a dar a este grupo poblacional un estatus de profesionalismo e idoneidad, cambios que se han visto claramente afectados desde la educación, en donde se han revelado métodos, materiales y ayudas que permiten mejorar el nivel de vida y de independencia de estas personas.

Durante muchos siglos se creyó que las personas carentes de visión eran incapaces de ser educados, tal es el caso de Dídimos de Alejandría (311-358), ciego que gozó de gran sabiduría, llegando a dirigir la Escuela Catequística. Concibió un procedimiento de lectura y escritura basado en un conjunto de piezas de marfil o madera, con letras en relieve usadas por los invidentes para formar palabras y frases.

Hasta el siglo XVI, como consecuencia del momento cultural que se vive en Europa (Humanismo y Renacimiento), la preocupación por la educación de los ciegos empieza a ser tomada en cuenta.

En 1517, el calígrafo napolitano, Girolamo Cardano, ideó procedimientos para la lectura y escritura de los ciegos, entre los que destacan la utilización de letras sueltas en relieve realizadas en madera que el invidente aprende a distinguir y juntar, formando un texto, así como, el aprendizaje de la escritura a partir de letras grabadas en relieve, sobre las que el ciego, en un papel colocado encima y con un estilete, marca la silueta o los contornos de las distintas letras.

Luis Vives, en su obra *De subventionem Pauperum* (1525) recomienda no sólo dar trabajo a los faltos de vista, sino enseñarles manual e intelectualmente con el fin de hacerles útiles. Y, aunque algunos maestros -Como los que se citaron anteriormente- coinciden con esta teoría, en la Edad Moderna no se imparte instrucción alguna a invidentes.

En 1543, el toledano Alejo Venegas del Busto, escribe invitando a los maestros en la enseñanza de los ciegos, a seguir el método de los monjes de la Edad Media que consistía en leer y escribir a oscuras, lo que había aprendido a hacer con los ojos vendados utilizando tiralíneas, con el fin de no gastar aceite y no fatigar la vista.

En 1545, el italiano Rampazeno, en su libro "Ejemplares de letras grabadas en madera para instruir a los ciegos", pretende que estos reconozcan al tacto el alfabeto visual en letras sueltas y movibles para que puedan escribirlas.

Francisco de Lucas, impresor español que introdujo en España la grabación en relieve, conocía los procedimientos de Félix Antonio de Cabezón y Francisco Salinas, ciegos célebres. En su obra de *"Arte de escribir la letra bastarda española"* (1580), incluye reglas que pueden servir para que los invidentes escriban, explicando el manejo de pautas para trazar los caracteres vulgares con los ojos cerrados o vendados.

El físico italiano padre Lana (1631-1687), en su obra *"Prodromo overo saggio di alcune invenzioni en Brescia"*, describe un sistema para que el ciego de nacimiento escriba y guarde sus secretos bajo una cifra y entienda la respuesta con otro.

Si estos sistemas no llegaron a extenderse fue simplemente porque no existían escuelas para ciegos y porque, tanto el reconocimiento de las letras en relieve a través del tacto como la escritura por medio de estos métodos, son procesos especialmente complicados. Dos personas, fueron realmente las encargadas de rediseñar y difundir estos sistemas de escritura que posteriormente se universalizaron:

- **VALENTÍN HAÜY:**

La idea de proporcionar educación a las personas ciegas, al menos de una manera generalizada, es relativamente reciente. Comienza cuando el francés **Valentín Haüy** funda en París, 1784, la *Instution National des Jeunes Aveugles*, sin el carácter de asilo u orfanato que hasta ahora han tenido las instituciones creadas al efecto; es decir, aparece la primera escuela para ciegos del mundo, «En ella se educará **Luis Braille**» (Montoro, 1985)¹⁹.

En su aspiración de equiparar lo más posible la educación de los ciegos a los niveles y procedimientos seguidos en la educación de los normovisuales, Haüy idea un procedimiento para la lectura y la escritura de los ciegos. Con moldes de letras en posición inversa aplicadas sobre papel húmedo, se imprimen libros para ciegos que pueden ser leídos por las personas con visión. Si bien permite la lectura, este método no facilita la escritura.

Valentín Haüy, fue uno de los primeros creadores de un programa para ayudar a leer a los ciegos. Quería combatir la idea generalizada de que la ceguera impedía la escolarización del invidente. Los primeros experimentos de Haüy consistieron en imprimir letras grandes en relieve sobre un papel grueso. Aunque un tanto rudimentario, aquel método sentó las bases para el sistema que llegaría a prevalecer.

Por el gran éxito obtenido se continuó abriendo escuelas para ciegos y en 1811 ya existían instituciones similares en toda Europa, esta educación consistía en posibilitar la lectura con una impresión en relieve sobre el papel, también se utilizó letra itálica y se ensayaron otros tipos de letra. Pero se hacían necesarias letras muy grandes. El único sistema utilizado de letras de líneas (caracteres formados

por líneas en relieve) se basa en los perfiles de las letras de imprenta y fue desarrollado por el inglés William Moon en 1847.

- **LUIS BRAILLE**

Al Instituto de Valentín Haüy, llega un nuevo estudiante llamado Luis Braille, francés nacido en 1809 el 4 de enero en Coupvray, su padre, Simon-René Braille, se ganaba la vida como guarnicionero (fabricante de monturas o talabartero). Su taller, fue cierto día el escenario donde Braille perdió accidentalmente la visión, ocasionándose una herida en un ojo con una herramienta puntiaguda - posiblemente un punzón o lezna. El daño fue irreversible. Por si fuera poco, la infección se le pasó al otro ojo (oftalmía simpática) y Luis quedó totalmente ciego a la corta edad de tres años.

Tratando de ofrecerle la mejor ayuda posible, sus padres y el párroco Jacques Palluy hicieron las debidas gestiones para que el niño asistiera a la escuela local. Luis captaba mucho de lo que oía. Pero como los métodos educativos de la escuela estaban ideados para personas dotadas del sentido de la vista, su aprendizaje se veía limitado.

Cuando Luis Braille ingresó al Instituto Nacional para Jóvenes Ciegos de París el año 1819, existían allí catorce libros en caracteres en relieve (romanos), los que rara vez se usaban porque los ciegos los encontraban muy difíciles de leer.

Braille aprendió a leer libros con letras en relieve de la reducida biblioteca de Haüy, él le enseñó el alfabeto guiando sus dedos por las veintiséis letras que él había fabricado con unas ramitas. Sin embargo, Braille, se dio cuenta de que aquel método de estudio era lento y poco práctico. Igualmente se descubrieron impresiones en relieve, que correspondían a unas letras talladas pero estas letras eran demasiado grandes por lo menos podían medir dos centímetros de altura: un

libro compuesto de esta manera resultaba incómodo y su lectura sumamente difícil.

Luis Braille dedicó todo un verano a recortar trozos de cuero terminando con las manos completamente magulladas. Luego hizo varios ensayos, combinando triángulos, cuadrados y círculos para formar las distintas letras. Sin encontrar la forma de suplir el alfabeto convencional con signos que fuesen más simples para el tacto.

Finalizados sus estudios Luis Braille, es nombrado profesor de música. Una vez iniciadas sus actividades docentes, no tardó en observar las dificultades que sus estudiantes también ciegos tenían para acceder al código de escritura y máxime cuando se trataba de partituras musicales.

Por tanto la aparición del capitán Charles Barbier, hizo que la historia de la educación de los ciegos diera un viraje bastante significativo.

En 1821, cuando Luis Braille tenía sólo 12 años de edad, Charles Barbier de la Serre, capitán retirado de la artillería francesa, visitó el instituto y presentó un medio de comunicación denominado escritura nocturna, que posteriormente recibió el nombre de sonografía. La escritura nocturna se ideó para el campo de batalla. Era un sistema de comunicación táctil que se valía de puntos en relieve dispuestos en un rectángulo de seis puntos de altura y dos de anchura. Este concepto de utilizar un código para representar fonéticamente las palabras, produjo una reacción positiva en la escuela. Braille ideó la forma de modificar el sistema de escritura a través de dicha sonografía creando un nuevo código alfabético. No obstante, para que el sistema llegase a ser verdaderamente práctico, el joven tenía que perseverar.

Así que durante los siguientes dos años, Braille trabajó tenazmente para simplificar el código, y el resultado fue un método depurado y elegante basado en una matriz de sólo tres puntos de altura y dos de anchura. En 1824, a los 15 años

de edad, Luis Braille terminó de desarrollar su sistema de matrices de seis puntos.

El sistema Barbier, usado también por los ciegos, es considerado por Luis Braille como el precursor de su propio sistema en la «advertencia» que pone al principio de cada una de las dos ediciones del mismo, publicadas en vida, años 1829 y 1837. En la primera, Luis Braille escribe: «Si hemos indicado las ventajas que tiene nuestro procedimiento sobre el de ese inventor (Barbier), hemos de decir en su honor que debemos a su procedimiento la primera idea del nuestro» (Henri, 1988)²⁰.

Luis Braille, a la edad de 16 años redujo las combinaciones de doce a seis puntos, de manera que cada una de ellas fuese percibida por la yema de los dedos, generalmente los índices, inventando así su propio sistema.

Cuando Braille introdujo la primera versión de su sistema a la escuela de París, se enfrentó a una oposición decidida de los profesores normovisuales que sostenían que sería absurdo enseñar a los ciegos un alfabeto cuyas configuraciones eran tan distintas de aquellas del alfabeto corriente en relieve. Sin embargo los alumnos adoptaron de inmediato el sistema.

En 1826, siendo un prominente organista en una iglesia de París, fue electo profesor de la institución. Poco después empezó a enseñar en el instituto y, en 1829, publicó el singular método de comunicación que actualmente lleva su nombre. Con la salvedad de algunas ligeras mejoras, el sistema Braille se ha conservado prácticamente igual a como él lo dejó.

La combinación de puntos en relieve en dos columnas de tres filas ideada por Luis Braille que permite representar todas las letras del alfabeto, signos de ortografía, de numeración y aritméticos, supone tal renovación en el acceso a la lectura y a la escritura para los ciegos que se considera como método universal.

No obstante, Luis Braille murió sin el reconocimiento que su sistema merecía. Hasta 1854 no es aceptado como método oficial en la Institution Royale des Jeunes Aveugles de París. Posteriormente, en el Congreso Internacional celebrado en París (1878) se acordó la utilización del braille como método universal por su probada utilidad didáctica (Esteban, 1985)²¹.

A finales de los años veinte del siglo XIX se publicó el primer libro que explicaba el invento de Braille de los puntos en relieve; pero el sistema no obtuvo amplia aceptación de inmediato. El propio instituto no adoptó oficialmente el nuevo código hasta 1854, dos años después de la muerte de Braille. No obstante el método era muy superior a los demás y con el tiempo ganó popularidad.

El Sistema Braille fue introducido en España en el año 1840 por Jaime Bruno Berenguer, profesor de la Escuela Municipal de Ciegos de Barcelona. Tras diversas vicisitudes, en 1918 fue declarado como método oficial para la lectura y la escritura de los ciegos españoles (Montoro, 1985)²².

En la actualidad, el sencillo y preciso código braille pone la palabra escrita al alcance de millones de ciegos y de todos en general.

4.3.2 AYUDAS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS CIEGOS

Aunque durante muchos años se pensó que las personas con limitación visual no podían ser educados paso a paso, el sistema Braille fue abriendo las puertas a la creación de nuevos materiales tiflológicos que son un “conjunto de técnicas, conocimientos y recursos que facilitan o proporcionan a las personas ciegas los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, que contribuyen a su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa (España 1984)”. Algunos de estos materiales son los ábacos cerrados, la caja de aprestamiento Braille, el bastón, balones sonoros, lupas, calculadoras parlantes,

planchas de dibujo positivo y negativo, libro hablado, máquina Perkins para escribir en braille, entre los recursos tecnológicos encontramos braille hablado, el PC- hablado, la impresora braille, los aparatos de reproducción y grabación, el libro digital adaptado, entre otros inventos que minimizan la falta de visión, este tipo de materiales son el principal recurso educativo que permite lograr que el estudiante ciego tenga una integración más efectiva.

Para que esto se pueda dar, es necesario que los docentes se apropien del uso adecuado de este tipo de materiales, pues en todo momento el estudiante ciego necesita de la mediación de una persona capacitada que permita la adquisición del conocimiento a partir del trabajo experiencial, concreto y significativo, en el que pueda poner en juego sus capacidades.

Por tanto se hace imprescindible que los niños con Limitación Visual, hagan uso de estas herramientas desde una edad temprana, para de esa forma acceder a la información de manera objetiva y precisa.

4.3.3. EDUCACIÓN DE LOS CIEGOS EN COLOMBIA

El 2 de marzo de 1925, se consolida una etapa relevante en la historia de la educación de los ciegos y los sordos del departamento de Antioquia, Colombia y buen número de países de Latinoamérica.

Un personaje de humilde cuna pero de grandes perspectivas para el futuro, resuelve dedicarse con abnegación a aquellos que en su época eran desposeídos. “Andando por las calles del antiguo Medellín, tomó del piso un papel deteriorado, en el cual todavía se podía ver que un maestro educaba a un ciego y a un sordo. Don Francisco Luis Hernández Betancur, protagonista de esta historia, pensó en lo realizable que era tal labor en nuestro medio y de ahí que en primera

instancia solicitara información y ayudas didácticas a países europeos en los que ya había avances importantes en este campo.

Ante el gobierno Departamental interpuso sus buenos oficios para que mediante ordenanza número 6 de marzo de 1923, el departamento declarara fundada la escuela en 1924 y se diera la primera clase el 2 de marzo de 1925.

La Gobernación de Antioquia, a cargo del Dr. Ricardo Jiménez Jaramillo en ese entonces, y la Dirección de Educación, a cargo del Dr. Carlos Ceballos V., solicitaron a Hernández una sustentación que respaldara su capacidad para enseñar a ciegos y sordomudos, pues lo conocían como maestro de los niños de la anexa y como profesor de pedagogía, pero desconfiaban del resultado que daría en sus manos una escuela con tales características.

Imitando, tal vez con conocimiento, las demostraciones públicas que hiciera a finales del siglo XVIII el abad francés de L'Épée, fundador de la primera escuela pública para sordos y con el propósito de difundir y recibir ayuda del Estado, la empresa privada y particulares, realizó un acto público “en el Paraninfo de la Universidad de Antioquia el veintiuno de noviembre de 1925 a las cinco de la tarde”. Ese día, en medio de la multitud, efectuó el examen final a los educandos más adelantados, causando entre los concurrentes sentimientos de admiración y entusiasmo.

El licenciado Juan Antonio Pardo Ospina, miembro de una prestante familia de la sociedad Bogotana, logra en 1925 se promulgue la ley 56 de noviembre 2, “por la cual se crea un instituto de sordomudos y ciegos en la capital de la república” la cual autoriza la creación del Instituto Colombiano para Ciegos, decisión ratificada por la ley 45 de noviembre 6 de 1926 “por la cual se fomenta la creación del Instituto para ciegos de Bogotá y la creación de establecimientos similares en otros departamentos”.

La calidad y dimensión de los objetivos compartidos por Francisco Luis Hernández y Juan Antonio Pardo Ospina, líderes principales del proceso educativo y fundacional de estos establecimientos, contemplaban desde el principio la superación de las fronteras colombianas. Por tal motivo, ambos pusieron sus ojos en países con un alto grado de desarrollo tecnológico y educativo, como lo eran las naciones europeas y norteamericanas; trataron de involucrar a personalidades tanto públicas como privadas que hubieran mostrado sensibilidad social; atrajeron el apoyo de empresarios e industriales que pudieran aportar con recursos e ideas, a la realización de este tipo de causas humanitarias; en fin, buscaron superar las fronteras, uniendo esfuerzos intelectuales, pedagógicos y económicos, fusionando ideales y aspiraciones. Bajo esta perspectiva la reivindicación social y económica o la “causa de los ciegos” como la llamara Hernández y Pardo Ospina, sería una empresa universal, capaz de superar las fronteras locales, regionales y nacionales, y cuya integración partiría de lo local hacia lo internacional. La red de comunicación creada desde un principio con sus similares europeas, según Julio Eduardo Ramírez, diputado de la Asamblea en 1926, incluía instituciones similares de Madrid, Barcelona, Bruselas y París”, además del Instituto Nacional para Sordos en Londres, y la Brille Press de Norteamérica y París.

El intercambio de ideas, conocimientos, iniciativas y orientaciones se inició con los Estados Unidos, en el Congreso Internacional de Profesores de Ciegos, celebrado en Nueva York en 1932, al cual asistieron, en calidad de delegados colombianos Juan Antonio Pardo y Francisco Luis Hernández. En sus intervenciones estos presentaron la legislación colombiana y Hernández fue invitado en 1940 a tomar parte en las deliberaciones sobre educación especial promovidas por EEUU, Cuba, Brasil y Uruguay, invitaciones que no pudieron ser atendidas por impedimentos económicos.

En 1931 se establece la obligatoriedad de la educación de los niños ciegos, imponiendo a los municipios ceder locales para las instituciones de personas con ceguera.

A finales de 1948 ambos personajes viajaron a España para asistir a varias asambleas de profesores y conocer las experiencias de instituciones similares.

Esta institución inculcaba tanto a ciegos como a sordos una cultura intelectual, moral, física, manual y artística que los pusiera en capacidad de atender sus necesidades personales y sociales. En sus inicios la educación fue muy personalizada y se orientó al desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes, pues pretendía moldear ciertas cualidades de los alumnos, cultivar sus conocimientos, virtudes y el amor por el trabajo, igualmente se capacitaba al estudiante para que aprendiera a desempeñarse en un oficio logrando en ellos independencia.

- **CREACIÓN DEL INCI**

Una vez fueron creadas las instituciones para ciegos desde el área de la educación y con el fin de iniciar asociaciones que trabajaran por un mismo fin fue creada la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos en el año de 1938, estableciendo a través de decretos reglamentarios, nuevas responsabilidades y aclarando normas para proveer recursos. Pero empezaron a surgir problemas entre ciegos y sordos en las instituciones, y aún en la misma federación. Por sentirse ambos grupos desatendidos, impulsan el decreto 1955 de 1955, por el cual se disuelve y liquida la entidad y se crean el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto para Sordos (INSOR).

Como el INCI no se podía quedar encerrado en la capital de la república, y para atender los llamados de distintas ciudades del país, se crean y organizan seccionales y programas en educación, rehabilitación, bienestar social, cultura, prevención de la ceguera, trabajo, estimulación temprana y ayuda a las familias.

A lo largo de su trayectoria el INCI ha reformulado su quehacer apoyado en diversas leyes, ahora bajo los criterios de integración y de inclusión se reafirma

como: “establecimiento público del orden nacional, adscrito al Ministerio de Educación Nacional, con personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente, que tiene como objeto fundamental la organización, planeación y ejecución de las políticas orientadas a obtener la rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los Limitados Visuales, el bienestar social y cultural de los mismos; y la prevención de la ceguera. En desarrollo de su objetivo el INCI deberá coordinar acciones con los Ministerios de Educación Nacional, de la Protección Social y Ministerio de Comunicaciones en las áreas de su competencia, y ejercerá las facultades de supervisión a las entidades de y para ciegos, sean estas públicas o privadas, de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional”. (Centro de Desarrollo Tecnológico – INCI, Héctor Andrés Mafla Trujillo).

4.3.4 POLITICA PÚBLICA RESPECTO A LA LIMITACIÓN VISUAL

La Política pública es una disciplina que tiene por estudio la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad, velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas. La población con limitación visual no es ajena a estos mecanismos de participación, los cuales están contemplados en la Constitución Colombiana entre los que se encuentra el referéndum, la acción de tutela, acciones de grupo, acciones populares, etc.

En Colombia existen aproximadamente 304.000 personas con ceguera o baja visión; la existencia de un colectivo importante de población con estas limitaciones visuales, es problemática al añadir a la limitación física, la discriminación en el ámbito escolar y laboral. En el nivel escolar un 23% de personas carecen de educación formal y sólo un 36% alcanza la primaria, lo cual quiere decir que se está excluyendo un porcentaje cercano al 60% del sistema escolar. De allí que las cifras de desempleo entre la población con limitaciones visuales, según el DANE, duplica el porcentaje de la tasa de desempleo nacional, situándose en un 47%. Lo

anterior conduce a situaciones de segregación social que conllevan a limitar las posibilidades de una óptima calidad de vida, lesionando así los principios constitucionales de igualdad y no discriminación.

A partir de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, la nación colombiana se reformuló como un pueblo diverso, donde entran todos aquellos sectores sociales que antes carecían de una representatividad y un reconocimiento como sujetos de derecho.

En 1990 llega la integración a Colombia, a partir del congreso “una educación para todos” realizado por la UNESCO, motivando en Colombia una cierta conciencia entorno al significado de las diferencias sociales y al modo de incluirlas y tramitarlas en un proyecto democrático de Nación, que reflejó en la Constitución de 1991, específicamente en los artículos 13 (igualdad), 47 (prevención y rehabilitación e integración social) y 68 (sobre la formación de los establecimientos educativos).

En 1994, la ley general de educación, designa todo un título (artículos 46, 47, 48, 49) a la normatividad educativa en la atención a personas con discapacidad.

En 1996 se creó el decreto 2082 que organiza la integración educativa para personas con discapacidad, con unos principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, soporte específico. Creando las UAI (Unidades de Atención Integral) como alternativas de atención integral, que debían capacitar y fortalecer las Aulas de Apoyo Especializadas.

La ley 361 de 1997 en la que se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación, dedicando un capítulo a la educación de calidad para las personas con discapacidad, generando equiparación de oportunidades y otras disposiciones.

Antioquia formuló la circular 000032, que sugirió la organización del servicio educativo a Secretarios de Educación, jefes de núcleo y rectores.

La resolución 001918/98 reglamentó la atención educativa obligatoria de las personas con discapacidad.

Las aulas de apoyo capacitaban a los demás docentes de las instituciones pero no se obtuvo ningún progreso, es así como en el 2003 salió la resolución 2565 que organiza las funciones del educador de apoyo en las instituciones.

A partir de los pocos resultados de la integración se da el concepto de inclusión, este surgió por política institucional con una filosofía de que la institución es la que debe cambiar para el beneficio del niño y no el niño el que se debe adaptar a las condiciones de ésta.

Una vez establecido el marco legal en Colombia en lo que se refiere a procesos de Integración o de inclusión, la población en edad escolar que se encuentra en situación de discapacidad, generada por una limitación visual, ha tenido que enfrentarse a Instituciones Educativas que se convirtieron en instituciones inclusivas, con un sinnúmero de situaciones que en muchas ocasiones afectan su rendimiento académico, entre las que se cuentan las actitudes de la comunidad educativa, y específicamente las del docente de aula.

4.4 LAS ACTITUDES SOCIALES, SU FORMACIÓN E IMPLICACIONES

Las acciones de los individuos, en gran medida, están gobernadas por sus actitudes y creencias, las cuales han sido ampliamente estudiadas por la Psicología Social, dando cuenta no solo de su origen, sino también de la manera como pueden ser identificadas, medidas y modificadas.

Así como el concepto Attitudine es un homónimo en inglés, en castellano actitud ha sido siempre tomada y tenida como acto. En tal significado puede estar el

reconocimiento de la primera de sus funciones, o de la primacía de las mismas como motor o inducción a un acto”

ALLPORT, G.W. (1935)²⁴ afirma que existe una cantidad significativa de definiciones de actitud entre las cuales se encuentra que “las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas activas como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia algún objeto se puede definir como un estado de la mente de un individuo respecto a un valor”.

THOMAS y ZNANIECKI (1918) y ALLPORT (1935)²⁵ coincidieron en afirmar que “la actitud corresponde a procesos mentales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en su contexto social”. Cantero, León y Barriga (1998)²⁷ la definen como “una disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos.” TRIANDIS, H.C (1971)²⁶ conceptualiza la actitud como “una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales”.

Profundizar en la concepción de actitud resulta altamente complejo, pues como lo afirma ALLPORT, G (1935)²⁷ “históricamente la noción de actitud ha tenido innumerables formulaciones, casi tantas como especialistas se ocuparon del tema, haciendo verdad a la frase - Actualmente se pueden medir las actitudes mejor de lo que se las puede definir”.

Las actitudes son entonces, las predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo. Las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se

interrelacionan entre sí. Las opiniones son ideas que se posee sobre un tema y no tienen por que sustentarse en una información objetiva. Por su parte, los sentimientos son reacciones emocionales que se presentan ante un objeto, sujeto o grupo social. Finalmente, las conductas son tendencias a comportarse según opiniones o sentimientos propios.

En síntesis, las actitudes son manifestaciones del comportamiento humano que expresan las valoraciones cognoscitivas emocionales frente a un objeto, persona o situación; ellas dependen de la interacción del individuo con su medio ambiente. Si todo comportamiento es una respuesta a una situación estimular, la actitud no es el comportamiento, sino una variable intermedia que permite explicar el paso de la situación estimular a la respuesta. No es ni respuesta ni estímulo, sino una predisposición o preparación-valorada para actuar de un modo determinado con preferencia a otro.

4.4.1 Componentes de las actitudes y su influencia en los contextos sociales

WUKMIR, V.J. (1967)²⁸ afirma que “A diferencia de los comportamientos o de los elementos de una situación, la actitud no se presta a la observación directa y, menos aún, puede ser aislada. Debe, por tanto, ser inducida a partir de sus manifestaciones. De ahí que todo análisis de las actitudes deba realizarse indirectamente en términos de probabilidad de aparición de un comportamiento dado en un determinado tipo de situación”.

De igual manera como existen diversas concepciones de actitud, se observan variedad de nombres en el triple componente que la conforma, las cuales están denominadas dependiendo de las corrientes o autores como son: lo cognoscitivo (el cognoscitivo o perceptivo o la cognitiva); lo afectivo (el afectivo o la emocional

valorativa); la predisposición a actuar (el conativo o de conducta o la reactiva que conlleva al acto).

ROSEMBERG, M.J. Y HOVLAND, C.I. (1960)²⁹ argumenta los tres componentes así:

- El componente cognoscitivo o perceptivo es la idea, la categoría utilizada, al pensar valorada cognoscitivamente, y a él pertenecen primordialmente los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos los conceptos.
- El componente afectivo, sería la emotividad que impregna los juicios, guardando una estrecha relación con las vivencias y los sentimientos; hace referencia a la valoración emocional, positiva o negativa, asociadas a lo agradable o desagradable. Es el componente más característico de las actitudes, y quizá el más permanente en tanto involucra sentimientos afectivos. Las actitudes sociales, en su forma más primitiva, pueden ser teñidas de afectividad.
- La predisposición a actuar, hace referencia a la acción que suscita las creencias o pensamientos hacia algo, las cuales desembocan en vivencias positivas/negativas.

Es posible que en una actitud haya más cantidad de un componente que de otro. Algunas actitudes están cargadas de componentes afectivos y no requieren más acción que la expresión de los sentimientos. Algunos psicólogos afirman que las actitudes sociales se caracterizan por la compatibilidad en respuesta a los objetos sociales. Esta compatibilidad facilita la formación de valores que se utilizan al determinar que clase de acción se debe emprender cuando se enfrentan a cualquier situación posible.

Los tres componentes explicados con anterioridad, intervienen en distinta-medida dentro de una actitud. Cada actitud posee varias características argumentadas por CAMPBELL. D.T. (1950)³⁰ y de las cuales se retomarán la valencia o dirección, intensidad y consistencia.

- La valencia o dirección refleja el signo de la actitud. Se puede estar a favor o en contra de algo. En principio, estar a favor o en contra de algo viene dado por la valoración emocional, propia del componente afectivo.
- La intensidad se refiere a la fuerza con que se impone una determinada dirección. Se puede ser más o menos hostil o favorable a algo, se puede estar más o menos de acuerdo con algo. La intensidad es el grado con que se manifiesta una actitud determinada.
- La consistencia es el grado de relación que guardan entre sí los distintos componentes de la actitud. Si los tres componentes están acordes la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que sabes, sientes y haces o, presumiblemente harías, están de acuerdo, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia.

Según WUKMIR, V.J. (1967)³¹ una definición de actitud debe contar siempre con los siguientes elementos:

- La actitud es una predisposición.
- Es un principio de organización de los comportamientos en relación con un objeto o situación.
- Se forma y puede modificarse. Es plástica, aunque es una disposición relativamente persistente.
- Actúa sobre el estímulo con un papel motor constituyéndose con relación al objeto.

- En general, puesto que se sitúa en un nivel superior de la organización cubriendo comportamientos que van desde lo biológico a lo más estructural. Es una realidad psicosocial.

Las actitudes tienen mucho interés para los psicólogos porque desempeñan un papel muy importante en la dirección y canalización de la conducta social. Las actitudes no son innatas, sino que se forman a lo largo de la vida. Éstas no son directamente observables, así que han de ser inferidas a partir de la conducta verbal o no verbal del sujeto. Estas se forman en el proceso de satisfacción de las necesidades, por lo que el aprendizaje tiene una importancia fundamental en la génesis de las mismas. De esta manera, las actitudes, una vez expresadas, pueden ser fortalecidas por el reforzamiento positivo y debilitadas por el reforzamiento negativo.

Una actitud puede satisfacer varios fines, y a su vez, diferentes impulsos pueden producir la misma actitud. Las actitudes pueden expresarse a través de conductas verbales y no verbales como los gestos, las expresiones faciales, la postura, el tono de la voz, etc.

La actitud es un proceso vital solidificado en la historia que presupone una formación regida por el medio social del individuo; una vez estructurada se cristaliza dentro de las normativas vigentes, estructurando la identidad social de los sujetos. En la definición de Caldero y otros, citada arriba, quedó claro que la actitud era una disposición interna de carácter aprendida y duradera, lo que indica una posibilidad real de cambio y transformación; el cambio, como sistema abierto, es a su vez una actitud posibilitadora de nuevas valoraciones.

La actitud es importante en sí misma, y lo es más en función de la posibilidad del cambio de la misma. Sin este cambio las actitudes problemáticas determinarían y limitarían el comportamiento individual y social a tal extremo de convertirse en una

armadura férrea que mantendría una cultura, pero a la par la incapacitaría con su peso y rigidez para andar, que será en definitiva la función de la actitud.

E. Pichon Rivière señala que en cada uno de nosotros hay un “conocimiento de la realidad” que se adquiere por experiencia, experiencia que se despliega a partir de un sostén vincular en los grupos, instituciones, comunidades en los que transcurre nuestra existencia. Sostiene que la realidad social nos llega a través de actitudes, o sea actos y discursos que despliegan los otros significativos de nuestra vida cotidiana y que son imitados por los niños en sus juegos de roles, creando estructuras posteriores de reproducción y sostenimiento del sistema social; las actitudes implican roles sociales que se corresponden con funciones interrelacionadas y determinadas por el imaginario colectivo propio de cada sociedad. Y es de esta manera como E. Pichón Rivière señala que se accede a un conocimiento de la realidad.

Es posible que las personas no se den cuenta de sus actitudes, porque en determinadas situaciones están acostumbradas a actuar de forma casi automática, impulsiva, irreflexiva y/o emotiva, sin que se hayan detenido a analizar el porqué de sus acciones, a pensar qué actitud tenían en el momento de iniciar determinado comportamiento o qué pensamientos motivaron tal conducta.

La identificación de actitudes permite mejorar el conocimiento que se tiene de sí mismo y las consecuencias de sus acciones, así como el reconocimiento de creencias que pueden ser modificadas o sustituidas cuando se develan como erróneas o irracionales.

4.4.2 Actitudes en el Proceso de Inclusión

“Las Naciones Unidas (1988), reconocen que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden suponer obstáculos más importantes para su

inclusión en la comunidad que los derivados de su propia deficiencia. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión en la comunidad, sino también, la actitud de algunos profesionales que deben intervenir sobre este colectivo”.

El conocimiento de las actitudes sociales hacia los sujetos con discapacidad presenta una gran relevancia puesto que de ellas depende en gran medida la propia autoestima del sujeto en situación de discapacidad, y el éxito de su inclusión educativa.

La resistencia del colectivo docente y en muchos casos del personal administrativo y compañeros del aula de clase a la participación en los procesos inclusivos ha provocado actitudes y barreras que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva, regida bajo principios de equidad y calidad.

La inclusión de niños en situación de discapacidad aplicada a los entornos educativos, sociales y culturales supone reconocer el derecho a participar en dichos entornos bajo el principio de equidad. Dentro del ámbito escolar, es bien reconocido que la relación entre los niños con y sin discapacidad proporciona beneficios para ambos, tal como lo expresara Johnson y Johnson (1980)³², quién además destaca la contribución a la socialización de valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo; al dominio de los impulsos agresivos; la influencia en las aspiraciones y logros educativos y en la salud psicológica de todos los estudiantes.

En la inclusión, las actitudes cobran gran relevancia, porque contribuyen de manera decisiva a su éxito, pues éstas influyen en la forma como los docentes intervienen en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, es por esto que el conseguir unas actitudes positivas es previo a la mejora de métodos encaminados a facilitar la consecución

de objetivos educativos inclusivos; en este ámbito se ve como a través de la experiencia de las practicas educativas ofrecidas por la universidad, se evidencia la existencia de carencias en la formación docente que interviene de manera directa en su actitud y en las posibilidades de atender adecuadamente a la diversidad de la población que se encuentra al interior de las instituciones educativas, como es el caso de la población con limitación visual.

Tanto Ashman (1982)³³ como Guardia y Monereo, (1985) reconocen que en la formación de las actitudes de los niños tiene una gran importancia la influencia de los padres y los maestros, por lo que la intervención debería abordarse en ambos frentes. En cualquier caso la dinámica de formación y cambio de actitudes es más simple en el ámbito escolar, tanto por la menor rigidez de las actitudes, como por la mayor homogeneidad en la edad y en la pertenencia a los grupos.

Independientemente de los posicionamientos o enfoques teóricos, Oskamp (1991)³⁴ recoge las principales fuentes de influencia en la formación de actitudes:

- **Experiencia personal directa con el objeto de actitud.** Existen dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos como traumáticos o desagradables, que determinarán la formación de la actitud en un sentido o en otro. Por otro, la exposición continuada a personas o situaciones, puede generar actitudes, positivas o negativas, hacia las mismas. Pero la mera exposición no basta para formar las actitudes, es necesario obtener información que discrepe de nuestras expectativas iniciales.
- **Influencia de los padres.** Normalmente, los hijos, sobre todo a edades tempranas, intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes presentadas por los padres se tomarán como referente por parte de los hijos a la hora de formar las suyas propias. Los padres con actitudes

autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc..., influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por el contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos. A veces los padres se sienten reacios ante el tema de la diversidad y de la inclusión de alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales) en centros ordinarios por el desconocimiento que tienen sobre el tema, las ideas preconcebidas que se han formado, la falta de experiencias previas con ambientes escolares diversos, la ineficacia de canales de comunicación familia-escuela, el diálogo con otros padres cuyos hijos tienen NEE (la actitud varía mucho si la problemática toca de cerca), la inadecuada organización del centro para su participación activa en éste, etc... (Domingo, 1998)³⁵. Por ello, se debe plantear que los padres también necesitan tener una buena información y formación sobre el tema de la diversidad, ya que de esto dependerá su actitud y posicionamiento ante la misma, así como el sentido en el que influirán en la formación de actitudes de sus hijos.

- **Influencia de los grupos.** Los grupos sociales influyen en la formación de las actitudes. La escuela, después de los padres, aparece como uno de los agentes sociales que más influencia tiene en la formación de actitudes.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación contribuye a elaborar y reelaborar el conocimiento profesional, con independencia de las perspectivas epistémicas y metodológicas bajo las que se afronte pero siempre conservando en sí el discutir verdades o al menos llegar a una comprensión más profunda de los temas. Posibilita el acercamiento al conocimiento desde una aproximación sistemática de la realidad.

Conocer significa averiguar por el ejercicio de las facultades mentales, la naturaleza, las cualidades y relaciones de las cosas. Se puede acercarse al conocimiento de diversos modos, pero la perspectiva científica siempre exige un método, es decir, un orden, un procedimiento formal, sistemático e intensivo para llevar a cabo un análisis. El método tiene tal importancia que a menudo puede llegar a condicionar los resultados. Uno de esos métodos es precisamente el cualitativo.

La investigación cualitativa tiene su origen en España desde un movimiento estudiantil y más aún a partir de la antropología; surge en razón que las metodologías de corte cuantitativo no alcanzaban a dar las respuestas que precisaban las investigaciones sociales. La investigación social en particular, es una actividad organizada y orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de las realidades sociales a través de un plan de indagación y de expectativa científica. Este carácter científico se define de una forma diferente al experimento de laboratorio, es más un esquema, un procedimiento que da racionalidad a las prácticas y documenta las decisiones con información relevante. Desde esta mirada se privilegia la investigación cualitativa, sin negar los

significativos aportes que la cuantitativa puede ofrecer en determinados momentos dado que facilita el conocimiento de las grandes tendencias de la realidad social considerada como un hecho objetivo. El uso de ambos paradigmas en una investigación depende básicamente de los objetivos propuestos en ella.

En la investigación cualitativa se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema; procura lograr una descripción holística desde el análisis exhaustivo de un asunto o actividad en particular. A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en que se da el asunto o problema, como bien lo afirman Fernández y Pértegas (2002)³⁶ “La investigación cualitativa evita la cuantificación y los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, igualmente la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica”. Y es precisamente eso lo que busca esta investigación, hacer una descripción de las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con limitación visual incluidos en sus aulas regulares, a través de observaciones directas y entrevistas.

La investigación cualitativa presenta cinco características básicas enseñadas por Fraenkel y Wallen (1996)³⁷ que describen las particularidades de este tipo de estudio:

- El ambiente natural y el contexto que en se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye el instrumento clave en la investigación. Para el caso de esta investigación, el contexto es el

aula de clase y el instrumento primordial, es la observación directa del investigador.

- Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados. En esta investigación se describen tanto los procesos como sus efectos, desde los diferentes componentes de la actitud.
- El análisis de los datos se da más de modo inductivo. De hecho, en esta investigación, resulta fundamental la información recolectada en las notas de campo, que posteriormente posibilitan hacer generalizaciones a través de los recolectados por todo el equipo investigador.
- Se interesa mucho en saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga. La presente investigación, indaga por el sentir, pensar y actuar de los docentes frente a la población con limitación visual.

Así, el grupo de investigación adoptó la investigación cualitativa, por ser la que mejor ruta ofrecía para el logro del propósito dirigido a la caracterización de las actitudes de algunos docentes respecto a los estudiantes con limitación visual, determinando el estado actual de su proceso de inclusión.

5.2 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE TIPO DESCRIPTIVO

Las investigaciones descriptivas son estructurales, parten de una cierta realidad que resulta insuficientemente conocida y, al mismo tiempo, relevante e interesante para ciertos desarrollos, realidad que inician con la formulación de un problema de investigación y con unos objetivos a lograr, propiciando así, conocer a profundidad algunas variables propias del problema o situación; lo fundamental de este tipo de investigación es describir las características fundamentales buscando caracterizar un fenómeno o situación en particular, mostrando sus rasgos más representativos o diferenciadores, por medio de una enumeración de estos,

sacando una o mas variables del fenómeno descrito, por medio de números, porcentajes, grados, ya que dicha investigación utiliza criterios semánticos que ponen de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en el estudio, proporcionando de ese modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes investigativas; sin embargo “las técnicas típicas de trabajo varían según el enfoque epistemológico adoptado dentro del Programa de Investigación o dentro de la Línea: mediciones por cuantificación aritmética o estadística (enfoque empirista-inductivo), registros de base cualitativa (enfoque instrospectivo-vivencial) o construcción de estructuras empíricas mediante sistemas lógico-formales (enfoque racionalista-deductivo)”

Precisamente son los registros de base cualitativa, los que se emplearon en el proceso de esta investigación, sabiendo que el objetivo de la investigación descriptiva consistía en adquirir un buen registro de los hechos que tienen lugar dentro de esa realidad que la definen o caracterizan sistemáticamente llegando a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limitó a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones existentes entre dos o más variables. Objetivo que persiguió la investigación, en tanto se propuso caracterizar las actitudes de los docentes frente a los procesos de inclusión educativa de estudiantes con limitación visual, determinando su incidencia en dicho proceso. Los investigadores no fueron meros tabuladores, sino recolectores de los datos sobre la base de una hipótesis o teoría; exponiendo y resumiendo la información de manera cuidadosa para luego analizar minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyen al conocimiento.

Las investigaciones descriptivas se caracterizan por estar organizadas en torno a un marco teórico, porque las variables a estudiar son conocidas de antemano, y porque clasifican a los sujetos según el valor que adoptan las variables. Y es

precisamente esto lo que se hace en esta investigación que gira en torno a un marco referencial que involucra la limitación visual y las actitudes, determina de antemano que sus variables serán los componentes de las actitudes, y relaciona al sujeto observado con la actitud manifestada.

Los datos descriptivos se expresan en términos cualitativos y cuantitativos. Se puede utilizar uno de ellos o ambos a la vez.

Cualitativos (*mediante símbolos verbales*): Se emplean en estudios donde el objetivo es explorar la naturaleza general de los fenómenos. Los estudios cualitativos facilitan una gran cantidad de información valiosa, pero tienen un restringido grado de precisión, porque emplean términos cuyo significado varía para las diferentes personas, épocas y contextos.

Cuantitativos (*por medio de símbolos matemáticos*): Los símbolos numéricos que se utilizan para la muestra de los datos se emanan de un cálculo o medición. Se pueden medir las diferentes unidades, elementos o categorías identificables.

Para el caso de la presente investigación se trabajó con ambos registros; los cualitativos se abordaron desde entrevistas y observaciones directas, mientras que los cuantitativos se abordaron desde la aplicación de una escala de actitudes tipo Likert.

5.3. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

En la presente investigación participaron 6 instituciones educativas de carácter oficial, ubicadas en la ciudad de Medellín, que ofrecen educación formal en los grados de preescolar a once (a excepción del Hogar Infantil Cruz Roja, que solo ofrece el servicio de guardería y preescolar), a población con y sin discapacidad.

Su elección se hace por la participación en anteriores procesos educativos de la Universidad de Antioquia, específicamente en las prácticas pedagógicas que se abordan desde seminario VI, referidas a población con limitación visual.

Es importante resaltar que dentro de las aulas observadas, además de la limitación visual, estaban presentes otros tipos de discapacidad y necesidades educativas especiales, pero por el enfoque de la presente investigación, solo se centra la atención en la población con limitación visual.

- Institución Educativa Francisco Luis Hernández Bentacur:
Ubicada en el Barrio Aranjuez, en la calle 87 N° 50 AA 21, dentro del núcleo educativo 918. Esta institución tiene una amplia trayectoria en la atención a población con limitación visual; desde su apertura y hasta 1997 fue una institución exclusiva para la atención de niños con discapacidad sensorial, luego, por mandato legal, se transforma y abre las puertas a la población en general, explicitando la propuesta inclusiva desde la misión y visión institucional.

En esta institución se hizo la observación a 3 docentes: Luisa Fernanda Mosquera, Paola Andrea Rendón Ramírez y Marta Cecilia Silva, directoras del aula Multigrado, del grado primero y del grado tercero respectivamente. Ellas son Licenciadas en educación especial y han recibido capacitación específica en limitación visual, con experiencia laboral entre los 10 y 26 años.

El aula Multigrado es una alternativa pedagógica, dentro del programa de educación formal, para estudiantes sordos con deficiencias asociadas que requieren de un programa específico dirigido a la potencialización de sus habilidades y destrezas, consecuentes con su nivel de desarrollo y su propio ritmo individual. Atiende 15 estudiantes en total, que oscilan entre los

9 y 18 años de edad; dos de sus estudiantes presentan limitación visual, y están ubicados de manera estratégica para posibilitar su movilidad, a pesar del espacio restringido con que se cuenta. El aula está dotada de 3 escritorios, 2 cómodas, 7 mesas de trabajo y 1 silla universitaria; 3 de las mesas se encuentran distribuidas en filas con dos estudiantes para cada una, las otras 4 se encuentran unidas formando 2 grupos de 4 estudiantes; en la silla universitaria se ubica una joven de manera permanente.

El grado primero tiene 24 estudiantes, 5 de los cuales presentan limitación visual, con edades entre los 6 y 8 años. El aula tiene 6 mesas de trabajo en las que se distribuyen la totalidad de los estudiantes; su área posibilita una mayor movilidad, comparada con el aula multigrado, pero la ubicación espacial asignada a los estudiantes con limitación visual resulta ser menos favorable para su desplazamiento, pues su mesa de trabajo está ubicada en un rincón, al lado del material de trabajo de todo el grupo.

El grado tercero tiene 32 estudiantes, 6 de los cuales presentan limitación visual, con edades entre los 8 y 12 años. El aula tiene 32 sillas universitarias distribuidas en filas, teniendo como único criterio definido para la ubicación de los estudiantes con limitación visual, que estén cerca al compañero asignado como tutor.

- Institución Educativa Benedikta Zur Nieden (sede San Javier):
La sede San Javier es la que antes se denominaba Escuela Especial San Javier, ubicada en el barrio 20 de Julio, en la carrera 108 N. 39 D 07, dentro del núcleo educativo 930 y 931. Atiende población diversa pero no refleja en su misión y visión los procesos inclusivos.

Se eligió para la observación, a la profesora Luz Mery Jarmillo, directora del grado cuarto, que tiene como formación de base el bachillerato

académico y actualmente adelanta estudios en la Licenciatura de Educación Física. Tiene 17 años de experiencia docente y ha recibido asesoría frente al manejo de la limitación visual. En el grado cuarto se encuentran matriculados 40 estudiantes diversos, entre los que se encuentra una estudiante con limitación visual, ubicados en mesas bipersonales (17) y sillas universitarias (6), distribuidas en filas. Aunque el espacio para la movilidad es reducido, no limita el desplazamiento de la estudiante, gracias a su fortaleza en movilidad independiente.

- Institución Educativa Samuel Barrientos (sede Monseñor Perdomo):
La sede Monseñor Perdomo está ubicada en el barrio San Javier, en la calle 44 N. 97 – 14, dentro del núcleo educativo 930 y 931. Atiende población diversa pero no refleja en su misión y visión los procesos inclusivos.

La observación se hizo con la profesora María Yolanda Saldarriaga, directora del grado 2°02; ella es Licenciada en Educación Básica Primaria, jubilada con 35 años de experiencia en el magisterio, tiene maestrías y especializaciones en temáticas como Gobierno Escolar, Educación Personalizada y Resolución de Conflictos Familiares. En años anteriores tuvo integrada una estudiante con limitación visual.

En el grado segundo, se encuentran matriculadas 49 niñas con edades comprendidas entre los 7 y 9 años, entre las que se encuentra una estudiante con limitación visual, ubicadas en mesas bipersonales, distribuidas en filas; el espacio es reducido para el número de estudiantes y por el tipo de mesas, dificultando la movilidad de todas.

- Institución Educativa José Acevedo y Gómez (sede La Colina):

La sede La Colina, está ubicada en Guayabal, en la carrera 52C N° 12A Sur- 13, dentro del núcleo educativo 933. Atiende población diversa pero no refleja en su misión y visión los procesos inclusivos.

La observación se hizo a la docente Gloria Ester Restrepo, directora del grado cuarto. Ella es Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia, tiene experiencia en el ejercicio docente pero no ha recibido capacitación específica en limitación visual.

El grado cuarto, tiene 38 estudiantes entre los 10 y 11 años, de los cuales un estudiante presenta baja visión, ubicados en sillas universitarias distribuidas en filas. El estudiante con limitación visual tiene una ubicación estratégica dentro del aula, de manera que le favorece la luz natural y facilita su desplazamiento.

- Institución Educativa Cristo Rey (Sede Apolo):

La sede Apolo está ubicada en el Barrio Cristo Rey, en la carrera 50G N. 3 Sur 34, dentro del núcleo educativo 933. Atiende población diversa y actualmente están revisando su misión y visión.

La observación se hizo a la profesora Silvia Elena Bedoya, directora del grado tercero. Ella es Técnica en Básica Primaria, tiene 17 años de experiencia docente y ha recibido capacitación específica en Braille.

El grado tercero tiene 31 estudiantes, de los cuales un estudiante tiene limitación visual, con edades comprendidas entre los 8 y 16 años, ubicados en mesas bipersonales distribuidas en filas. Además de que el aula es amplia, se ha ubicado estratégicamente al estudiante con limitación visual, para favorecer su movilidad.

- Hogar Infantil Cruz Roja:

Es una institución sin ánimo de lucro, ubicada en la calle 69 número 44 - 96 del barrio Manrique central de la comuna nororiental, donde se atiende niños de los barrios Manrique, Campo Valdés y Villa Hermosa, pertenecientes a los estratos 1,2 y 3, desde el grado de párvulos hasta jardín, quienes permanecen en el Hogar Infantil, de lunes a viernes, de 8:00 a.m. a 5:30 p.m. Atiende población diversa pero no refleja en su misión y visión los procesos inclusivos

La observación se hizo con la docente Vilma Bustamente, directora del grupo de prejardín. Ella no tiene formación profesional, cuenta con 14 años de experiencia docente y no ha recibido capacitación específica en limitación visual.

El grupo de prejardín está conformado por 35 estudiantes, de los cuales una niña tiene limitación visual, entre los 3 y 4 años. El aula no cuenta con mobiliario, lo que implica que los niños permanezcan en el suelo; es ventilada y cuenta con adecuada iluminación. El área del aula es reducida, generando hacinamiento y dificultad en la movilidad de la estudiante con limitación visual.

5.4. TECNICAS E INSTRUMENTOS

5.4.1 ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

Las escalas de actitud son un instrumento de medición que permite acercarse a la variabilidad afectiva de las personas respecto a cualquier objeto psicológico. Dentro de las más conocidas está la escala tipo Likert, que consiste en una serie de ítems o frases cuidadosamente seleccionadas, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales.

Thurstone (1928)³⁸ consideraba la opinión como la expresión verbal de la actitud. No se puede acceder directamente a la observación de la actitud, pero la inferencia de las expresiones verbales expresadas por los sujetos puede servir de indicador de la actitud. Si se obtiene un indicio de medida que expresa la aceptación o rechazo de las opiniones de las personas, se está obteniendo indirectamente, una medida de sus actitudes. La actitud es un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones.

La medida de cualquier objeto o entidad describe sólo un atributo (o sea, propiedad) del objeto medido. Pero, ¿cuál es el atributo de la actitud que se mide con una escala? De los tres componentes de la actitud que se han señalado, las escalas, únicamente miden la dimensión afectiva. Por tanto medir una actitud es hacer un ordenamiento de todos los individuos según sean más o menos favorables a un cierto objeto o más generalmente, que presenten en mayor o menor grado una cierta tendencia.

Ahora bien, este principio de medición tiene un supuesto teórico ligado a él: ¿cómo se puede saber que todos los individuos son ordenables en torno a la favorabilidad- desfavorabilidad que expresan hacia un cierto objeto? y más aún ¿bajo qué postulado se asienta el hecho de que sean ordenables de esa determinada manera?. El supuesto teórico que responde a estas cuestiones es el siguiente: la actitud (su componente afectivo) es una variable unidimensional que se representa en un continuum psíquico. Un continuum es una entidad, que tiene un origen y un término tal que se da por suficiente. De modo que una escala de actitudes es algo hipotético, que por el tratamiento de conductas verbales permiten formular una posición o dirección de los individuos sobre el continuum, sobre una línea que tiene un principio y un fin, excluyendo el análisis de la intensidad que reflejan esas conductas. Este punto es importante, pues, hay una tendencia a valorar las asignaciones numéricas que obtienen los individuos en una escala como índices de la intensidad de su actitud, lo cual no es posible con estos instrumentos. Existen múltiples métodos para el análisis de las actitudes, al igual que existen diversas formas de concebirlas.

La escala Likert fue desarrollada y publicada en 1932, por el sociólogo Rensis Likert, también es denominada como método de rangos sumatorizados, la cual es utilizada para la medición de las actitudes hacia cualquier objeto. Es considerada como una de las escalas más flexibles y populares para la medición de actitudes.

Los criterios para la confección de los ítems de una escala, es que estos deben facilitar respuestas con el fenómeno medido, aunque dicha relación no tiene porque ser necesariamente manifiesta; cada ítem no solo debe declarar las dos posturas sino también graduar las intermedias pues a medida que la escala gane en sensibilidad, deberá ganar también en precisión, el número de ítems suele oscilar entre 15 y 30 y finalmente los ítems deberán ser fiables y seguros.

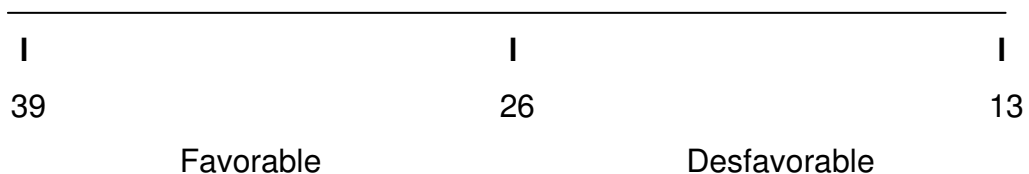
Las escalas aditivas están constituidas por una serie de ítems (frase o proposición que expresa una idea positiva o negativa respecto a un fenómeno que interesa conocer), ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. La persona que responde la escala, señala su grado de acuerdo o desacuerdo con cada ítem (muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso en desacuerdo o muy en desacuerdo); a cada respuesta se le da una puntuación favorable o desfavorable. La suma algebraica de las respuestas del individuo a todos los ítems da su puntuación total que se entiende como representativa de su posición favorable – desfavorable con respecto al fenómeno que se mide. La probabilidad de acuerdo o desacuerdo con cualquiera de las series de ítems favorables o desfavorables, con respecto a un objeto, varía directamente con el grado de actitud de un individuo, pues si se encuentran actitudes favorables del individuo, este responderá favorablemente a muchos ítems y así sucesivamente.

La escala Likert es una escala ordinal que tiene como ventaja su fácil construcción y aplicación, además, proporciona una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide. La prueba no debe durar más de 35 a 40 minutos.

Los inconvenientes que presenta esta escala es que puede obtenerse una misma puntuación con diferentes combinaciones de ítems, lo que demuestra que la misma puntuación puede tener significados distintos; no obstante, la consistencia interna tiende a evitarlo. Las ventajas se inscriben en su fácil construcción y aplicación. Se pueden utilizar ítems no relacionados manifiestamente con el tema, pero si de forma latente. A pesar de la ausencia de una teoría justificativa para la “escalabilidad”, en la práctica, las puntuaciones del cuestionario proporcionan con frecuencia la base para una primera ordenación de las personas en la característica que se mide.

La presente investigación diseñó una escala de actitudes tipo Likert (ver anexo 1), con el propósito de que sirviera, por un lado como instrumento de observación sistematizada, y por otro como instrumento de confrontación entre las respuestas dadas por los docentes y la información recolectada por las investigadoras mediante la observación sistemática; así, entonces, la escala se aplicó a los docentes al finalizar el proceso de observación.

En la presente investigación, la escala likert fue modificada en cuanto al número de ítems y el número de valoraciones de cada uno, los cuales fueron formulados en positivo y puntuados de 3 a 1. Cada una de las escalas se valoró de manera individual. El producto del número de ítems por el valor más alto (3) da cuenta del rango más alto de actitud favorable, mientras que el producto de los ítems por el valor mínimo (1) da cuenta del rango de actitud desfavorable; se construye una línea dividida en 3 para establecer los rangos, así:



Estos rangos se multiplican por el número total de personas que diligencian la escala, para obtener los valores definitivos.

5.4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista es una formulación de preguntas que permite coleccionar datos sobre un aspecto concreto así como la opinión de la persona entrevistada. Ésta, se define en general como un diálogo, como un proceso de comunicación porque se basa en una relación interpersonal, programada, no un mero encuentro formal en la que las personas pueden ofrecer explicaciones sobre su conducta, sus

acciones ya que son capaces de reflexionar sobre sus prácticas, sobre los hechos y fenómenos.

La entrevista es el método de recolección de datos usado en investigaciones descriptivas, con ánimo de obtener información sobre lo que las personas piensan, sienten, y perciben. Proporcionan profundidad y alimentan los datos cuantitativos, siendo una óptima fuente de información cualitativa del tema a trabajar. Ellas pueden ser estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas; su selección se realiza de acuerdo a:

- El conocimiento que el entrevistador tenga del tema.
- La experiencia del entrevistado.
- Número de entrevista que se requiere hacer.
- Naturaleza de la información que se desea obtener.

El grupo de investigación seleccionó la entrevista semi-estructurada (ver anexo 2), fundamentada "en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario" (Sierra, 1998)³⁹, en tanto fue posible ir adecuando las preguntas y respuestas según el curso que tomaban la investigación. Es un procedimiento de conversación libre del entrevistado que se acompaña de la escucha receptiva del investigador, con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares las cuales podrán develar las categorías de interés para la investigación, ya que clarifica conductas y fases críticas de la vida de las personas, logrando de esta forma identificar y clasificar los problemas, los sistemas de valores, las actitudes, los comportamientos, los estados emocionales, etc., de los protagonistas, ya que desempeñan un rol activo porque el investigador estimula la expresión de las persona en su propio marco de referencia comprendiéndolo en su propia contexto y con ayuda del lenguaje verbal y no verbal.

El objetivo de esta técnica es lograr una aproximación a las construcciones de significación de los individuos, identificando la evolución y desarrollo de los mismos, los problemas que se van presentando, comportamientos y estados emocionales que inciden en las significaciones de tipo personal.

La entrevista semi estructurada involucra la preparación de una guía en la que se enumera un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar. Esta guía sirve como una lista de verificación y asegura que se obtenga básicamente la misma información a partir de varias personas. Aun así, existe bastante flexibilidad, en tanto el orden y el funcionamiento real de las preguntas no se determinan por anticipado, además, dentro de la lista de temas o áreas temáticas, el entrevistador tiene la libertad de dar mayor profundidad a determinadas preguntas. La ventaja del estilo de la guía es que el hecho de entrevistar a diferentes personas se hace más sistemático e integral, ya que se delimitan los temas que se tratarán. La flexibilidad del entrevistador en la formulación y ordenamiento de las preguntas podría originar respuestas sustancialmente diferentes según las personas, lo que reduce la capacidad de comparación.

Normalmente, esta guía temática se divide en cuatro secciones: Introducción, construcción de una buena interrelación, discusiones a profundidad y cierre.

5.4.3. OBSERVACIÓN SISTEMATIZADA

La observación como técnica para la recolección de información es de gran relevancia en las investigaciones de tipo descriptiva; se trata según Anguera⁴⁵ de “advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito con la única precaución de evitar los errores de observación”.

Su utilidad depende de la intencionalidad con la que se lleve a cabo; por ello es importante seleccionar la unidad de análisis que se va a referir en la observación, así mismo el objeto y propósito de la observación, el lugar y fecha de esta, describir los participantes, observar los factores desencadenantes o consecuentes que puedan ocasionar dichas conductas, frecuencia y duración del comportamiento observado y procurar la descripción sin carga emotiva del investigador o ser consecuentes con las interpretaciones subjetivas, se debe añadir el tiempo entre la presentación del estímulo y la aparición de la conducta-respuesta y las conductas que se producen en el momento. Y es precisamente por todos estos componentes que recibe el nombre de observación sistematizada o controlada.

Se eligió esta técnica para la investigación, en tanto se esperaba visualizar elementos importantes de la actitud de los docentes observados, afirmando además que se trató de una observación preparada, puesto que se acompañaba de entrevistas que permitieron definir qué actitudes de los docentes favorecen o desfavorecen la inclusión educativa de los estudiantes con limitación visual; y de igual manera de una observación directa, en tanto se partió de ella para describir todo aquello que aconteció en la situación analizada. Queda claro, entonces, que no se trató de una observación participante que implicaba una intervención, ya que fue indispensable estar atento a todas las eventualidades que se daban en el aula entre la docente y el estudiante con limitación visual.

La observación como técnica de investigación requirió de un instrumento que posibilitara registrar y revelar todo lo analizado en dicha situación; este instrumento fue el diario de campo, a partir del cual se desentrañó el cúmulo de datos que se podían obtener durante la observación y los factores que influían en la situación examinada, este instrumento requirió de una descripción continua de sucesos, lugares y conductas. El objetivo principal del diario de campo era que no se perdiera la información obtenida con los detalles y peculiaridades que solo

podrían recordarse de forma mediata. Aunque existen instrumentos semejantes para la exploración de la información observada (como son los apuntes de campo, el diario, los registros y las notas de campo), el diario de campo fue el instrumento que pudo satisfacer la necesidad para la obtención de los datos deseados en ésta investigación.

El diario de campo al igual que muchos instrumentos presenta ventajas e inconvenientes; una de sus ventajas es que éste se desarrolla a la vez que suceden los acontecimientos relatados o en un espacio de tiempo inmediatamente posterior al hecho que se les confiere un grado de fiabilidad; mientras que uno de sus inconvenientes es que el contenido del diario de campo es de naturaleza subjetiva en el que por su origen emocional de mucho de los datos que se recogen, puede alejarse del objeto de la observación.

Esta investigación intentó aminorar los inconvenientes del diario de campo, empleando como apoyo para el registro, los ítems de la escala Likert, presentada previamente, para lo cual se utilizaron algunas preguntas orientadoras: ¿que ocurre?, ¿como ocurre? y ¿por que ocurre?, que servirán de guía para la estructuración del análisis posterior.

5.5. DESCRIPCIÓN GLOBAL DE LA INTERVENCIÓN

El diseño del proyecto surge con la pretensión de abordar las actitudes docentes frente a la población con limitación visual, desde elementos que permitieran fortalecer las actitudes favorables y decrementar las actitudes desfavorables frente a la inclusión educativa, desde la estructura de talleres reflexivos en el marco de la IAP. Pero una vez realizada la caracterización de los docentes, a través de una encuesta cerrada que indagaba por su formación, su experiencia docente y los conocimientos básicos en la atención educativa de población con limitación visual (ver anexo 3), se encontró no solamente que los docentes no estaban dispuestos a participar del proceso a menos que se hiciera dentro de su jornada escolar (cosa que no era posible, en tanto no se permitió desde la Secretaría de Educación, la desescolarización de los estudiantes), sino también, que era indispensable primero hacer una caracterización de las actitudes que actualmente presentan los docentes para poder determinar la ruta a seguir. Así, el proyecto pasa de ser una investigación por acción participación a una investigación de tipo descriptiva.

Con el nuevo encuadre del proyecto, se diseña una solicitud de permiso para realizar observaciones sistemáticas dentro de las aulas de clase (anexo 4), el cual fue aprobado y firmado tanto por la coordinación de la institución como por el docente objeto de la observación.

Se construyó entonces la escala de actitudes tipo Likert, como referente de base para hacer una observación ordenada, sistematizada y objetiva. Ella guiaba todo el proceso de observación, siendo diligenciada en cada visita por el observador. Es importante resaltar que con el ánimo de tener una mirada más objetiva frente a su desarrollo, dos miembros del equipo investigador hacían su observación en la misma institución y al mismo docente, pero en tiempos diferentes.

El tiempo de observación duró aproximadamente 10 semanas, con una intensidad horaria mínima de tres horas por visita.

De manera paralela a la observación sistemática, se tuvo acercamientos con el docente a partir de una entrevista semiestructurada, aplicada en momentos diferentes y de manera flexible. Una vez finalizado el proceso, cada docente diligenció la misma escala que sirvió de pauta de observación.

Con todo este proceso se buscaba hacer una confrontación entre lo observado por el equipo investigador y las percepciones que el docente tenía frente a sus actitudes cognitivas, afectivas y comportamentales en torno a la atención educativa de la población con limitación visual, de manera que se tuvieran los elementos necesarios para poder llegar a la caracterización de la actitud.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las actitudes son expresiones de la conducta humana que ponen en manifiesto la predisposición a responder de manera positiva o negativa en relación a un objeto, una situación o persona; no son innatas, son adquiridas, desarrolladas y dinámicas, es decir, que son susceptibles de transformación cuando cambian las condiciones en las que fueron originadas; están permeadas por tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. El primero de ellos hace referencia al conocimiento que se tiene del objeto, persona o situación, manifiesto en opiniones o creencias; el segundo está vinculado con las reacciones emocionales que éste genera; y el tercero son las propensiones a comportarse de una determinada manera, influenciada por el conocimiento y el sentimiento que genera dicho objeto, situación o persona. Estos tres componentes conformaron las categorías de análisis determinadas para esta investigación.

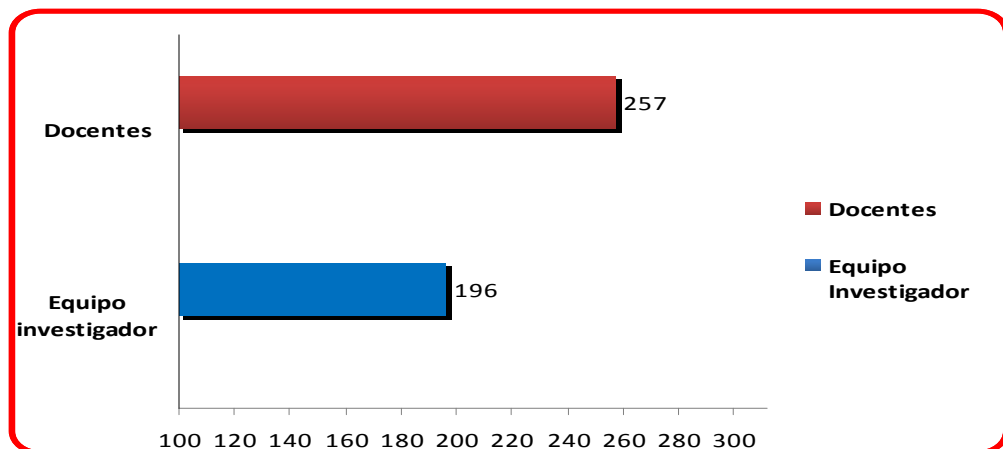
Para el análisis de la información se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos:

- La escala Likert empleada como herramienta de observación sistemática, en un ejercicio comparativo entre lo que el equipo investigador observaba y la percepción de los docentes frente a su actuación; dos miembros del equipo investigador hicieron su aplicación en espacios de tiempo diferentes, a fin de garantizar la objetividad de la misma. Es importante recordar que los ítems fueron planteados en positivo, por ello se evalúan de 3 a 1, sabiendo que Siempre equivale a 3, A veces equivale a 2 y Nunca equivale a 1. Con las marcaciones, se estableció en cada caso un rango de favorabilidad para definir la valoración de las respuestas tanto de los docentes como del equipo investigador.

- La entrevista semiestructurada que permitía confirmar desde lo oral actitudes favorables o desfavorables.
- Las notas de campo que completaban la información con aquellos aspectos que no intervenían de manera directa en la escala o la entrevista.

En la figura 1 es posible observar los resultados globales obtenidos en la aplicación de la escala Likert, en un cuadro comparativo entre equipo investigador y docentes:

Figura 1. Resultados Globales de la aplicación de la escala Likert por parte de lo docentes y el equipo investigador



En la gráfica se evidencia disparidad en las marcaciones del equipo investigador con relación a las marcaciones de los docentes. Mientras el equipo investigador evidenció, en su proceso de observación, una actitud desfavorable frente a los procesos de inclusión de estudiantes con limitación visual (puntuando 196), los docentes afirman que su actitud es favorable (puntuando 257), denotando que a pesar de sentir que sus actitudes son consecuentes con lo demandado en los procesos de inclusión, sus acciones evidencian actitudes contrarias. Una cosa es

lo que se dice que se hace y otra lo que realmente se hace. Una de las razones de esta disparidad puede estar en que si bien ellos reconocen la inclusión como un derecho, no actúan de manera consecuente con ello, bien porque no saben cómo llevar al mundo de la práctica la información teórica que ya poseen, o bien por qué siguen anclados en el imaginario de la educación especial como mejor alternativa educativa para esta población, como bien podrá verse en el despiece de los componentes de la actitud. Lo cierto es que la desfavorabilidad observada está afectando de manera directa los procesos educativos de los estudiantes con limitación visual, en el marco de la inclusión.

6.1. COMPONENTE COGNITIVO:

El componente cognitivo de la actitud, es definido por Auzmendi, (1992)⁴⁰ como el conjunto de “ideas, creencias, imágenes, percepciones sobre los objetos, personas o situaciones a los que se dirigen”, coincidiendo con Triandis quien afirma que a este componente pertenecen primordialmente los conjuntos de opiniones, las categorías, los atributos, los conceptos, las creencias y el conocimiento que se tiene del objeto, situación o persona. Se determina como un componente cognitivo en tanto las actitudes forman parte de un proceso que incluye la selección, codificación e interpretación de la información proveniente del estímulo, determinadas por el conocimiento que se tiene del objeto y la experiencia previa con respecto al mismo (Villegas, 1979 y Salazar y Cols, 1982).⁴¹

Es posible decir que las actitudes empiezan en el componente cognitivo, en tanto configuran la categoría conceptual de objetos o sucesos a los que se dirige la actitud (Mc. David y Harari, 1979)⁴², definiéndolos y especificándolos. Así, el componente cognitivo predetermina en gran medida los otros dos componentes (afectivo y comportamental), y es por ello que resulta fundamental su rastreo en esta investigación.

El componente cognitivo se rastreó a partir de expresiones del pensamiento, concepciones e información que los docentes manifestaban respecto a los estudiantes con limitación visual incluidos en su aula de clase.

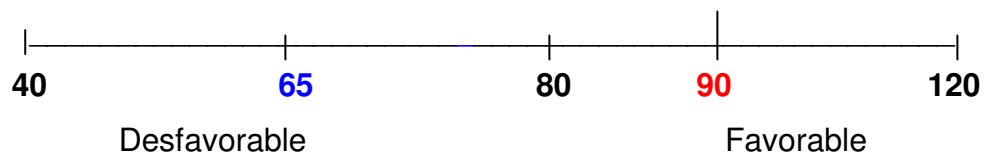
Las siguientes gráficas representan las respuestas dadas por los docentes y el equipo investigador en relación con la aplicación de la escala de actitudes tipo Likert en los cinco ítems correspondientes al componente cognitivo, planteados en positivo, con una valoración de 3 a 1, lo que implica que el rango de desfavorabilidad está entre 40 y 80, y el de favorabilidad entre 80 y 120.

Cuadro N. 1 ítems del componente Cognitivos y valoraciones del equipo investigador y los docentes participantes

Indicador Componente Cognitivo	Equipo Investigador			Totales por	Docentes			Totales por
	S	AV	N		S	AV	N	
1. Las estrategias pedagógicas implementadas posibilitan la participación del estudiante con limitación visual.	1	3	4	13	4	4		20
2. Brinda apoyo especializado al estudiante con limitación visual.	1	1	6	11	2	4	2	16
8. Utiliza diferentes estrategias para evaluar el desempeño académico del estudiante con limitación visual.	1	2	5	12	5	2	1	20
10. Domina y aplica las áreas tiflológicas en la clase.	1	2	5	12	2	2	4	14

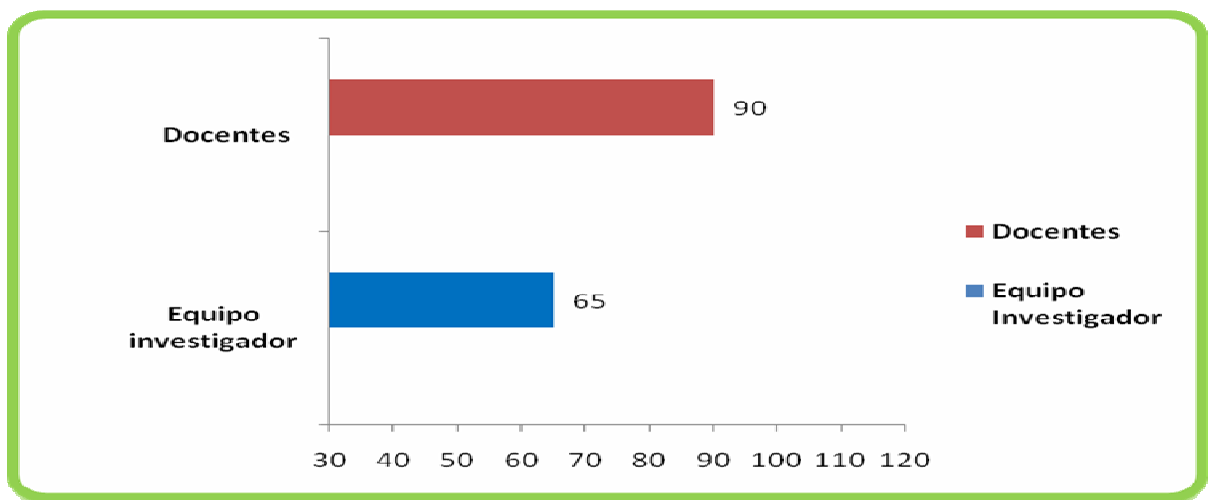
13. Genera retos de aprendizaje al estudiante con limitación visual consecuentes con sus posibilidades.	1	1	6	11	5	2	1	20
Respuestas Totales	5	9	21	59	18	14	8	90

Los totales de la puntuación obtenida en el cuadro comparativo, se representan en el siguiente rango, que permite visualizar la favorabilidad o desfavorabilidad de la actitud.



La marcación azul corresponde al equipo investigador, mientras que la marcación roja corresponde a los docentes. Como puede evidenciarse, existe una disparidad entre las marcaciones de los docentes y la del equipo investigador, que puede visualizarse con mayor claridad en la siguiente gráfica:

Figura 2. Resultados globales de la actitud docente según el componente cognitivo



Mientras el equipo investigador denota una actitud desfavorable (puntuando 65), los docentes se ubican en una actitud favorable (puntuando 90).

Contrastando las notas de campo con la información arrojada por la aplicación de la escala, se encontró que en la mayoría de los casos, la dinámica de la clase no respondía a una planeación estratégica que permitiera definir acciones en favor de los estudiantes con limitación visual, dificultando sus procesos de participación en las actividades planteadas para el colectivo grupal, pues carecen de adecuaciones para satisfacer sus necesidades. Pero es importante resaltar que algunos docentes presentaban variaciones en las tareas de tal forma que las estrategias pedagógicas a la hora de enseñanza y aprendizaje fueran significativas para la población con limitación visual, especialmente en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández.

La mayoría de los docentes, entienden el apoyo especializado, como acciones dirigidas a satisfacer necesidades vitales del estudiante tales como alimentación, higiene, vestido... pero no lo relacionan con el apoyo pedagógico, esta responsabilidad es delegada casi en su totalidad a los practicantes, aula de apoyo, compañeros de clase. En el peor de los casos, no se evidencia ningún apoyo ya sea por la carencia de material específico o por falta de tiempo dentro de la clase. En consecuencia, los docentes no tienen criterios claros de seguimiento, apoyo y evaluación para los estudiantes con limitación visual, ellos son determinados por las personas encargadas de ofrecer apoyos específicos, sin que los docentes corroboren el proceso del estudiante en su diario escolar.

En general, dentro del desarrollo de las clases, se observó escaso dominio y aplicación de las áreas tiflológicas en la mayoría de los docentes. Su abordaje se redujo básicamente a la escritura en braille por iniciativa propia de los estudiantes o por el apoyo generado por practicantes, a pesar que algunos docentes tenían conocimiento y formación al respecto.

Por todo lo descrito anteriormente, los retos de aprendizaje que los docentes generan a los estudiantes con limitación visual, son escasos. No se evidencian metas claras ni exigencias académicas consecuentes con los potenciales de los estudiantes, de hecho la gran mayoría de actividades planteadas por los docentes, se dirigen a la generalidad de los estudiantes, sin adaptaciones para la población con limitación visual.

En síntesis, a pesar de que en la caracterización docente, se encontró que muchos de ellos acreditaban acercamiento, información e incluso formación respecto a la atención educativa de población con limitación visual, su actitud y actuación no es consecuente. La aplicabilidad de los conocimientos y recursos disponibles no es coherente con la realidad sentida y reflejada por los estudiantes, concluyéndose que la actitud desde el componente cognitivo es desfavorable a pesar de tenerse los conocimientos y la experiencia previa, que sustentan este componente.

6.2 COMPONENTE AFECTIVO

El componente afectivo hace referencia a los sentimientos en favor o en contra del objeto, persona o situación a los que se dirige la actitud; no puede desligarse, como ya se había anotado, del componente cognitivo, pues éste ayuda en la identificación de las expresiones afectivas que permiten determinar una actitud, por ejemplo, si la actitud es favorable, lo más probable es que se encuentren pensamientos positivos respecto al objeto, persona o situación a los que se dirige la actitud, acompañados de sentimientos de simpatía y agrado.

Está directamente relacionado con afectividad definida como el conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través de las emociones y los sentimientos, siendo de la misma manera un conjunto de sentimientos inferiores y superiores, positivos y negativos, fugaces y permanentes

que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior. Así, el componente afectivo está integrado por las emociones, sentimientos e impresiones, que vale la pena diferenciar para lograr una mayor comprensión de lo que la investigación rastreó al respecto.

Las emociones describen y valoran el estado de bienestar en que se encuentra el sujeto y se generan por la manera como las personas visualizan las situaciones, cumpliendo funciones adaptativas en el orden biológico (redirigen y distribuyen los recursos del organismo), motivacional (organiza, guían e impulsan la percepción, el pensamiento y la acción) y social (adaptación del individuo al entorno social facilitando la interacción y la comunicación). Dentro de las emociones primarias, se encuentran la cólera o ira, el miedo, la tristeza, el amor y la alegría.

Los Sentimientos son aquellas respuestas físicas y emocionales de la forma en que los seres humanos piensan y reaccionan ante los eventos de la vida diaria; son naturales y no pueden evitarse.

Las impresiones juegan un papel relevante en la configuración de emociones y sentimientos, ya que ellas son todo aquello que ingresa por los sentidos permitiendo la captación del mundo exterior.

El conjunto de impresiones, emociones y sentimientos que configuran el componente afectivo de las actitudes, lleva implícito un carácter de acción de análisis que ayuda a determinar los resultados a obtener sobre el objeto observado, en tanto es el encargado de avalar o contradecir las bases de las creencias (modelo creado por la mente de los individuos para adaptarse al medio, natural o social, y/o para satisfacer una necesidad) manifiestas en sentimientos evaluativos, preferencias y estados de ánimo, a través de expresiones físicas o emocionales ante el objeto de la actitud, las cuales pueden ser de tensión, ansiedad, felicidad, preocupación, dedicación, pena, etc.

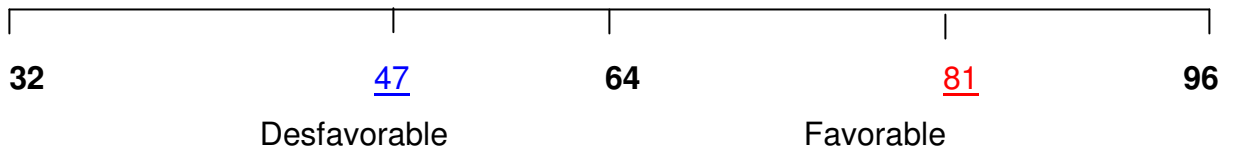
Este componente se observó a través de las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada, escala likert y notas de campo por medio de la observación sistematizada no participante, permitiendo identificar por medio del comportamiento y las opiniones expresadas, los sentimientos, emociones e impresiones de los docentes frente al estudiante con limitación visual y su proceso de inclusión.

Las siguientes graficas representan las respuestas dadas por las docentes y el equipo investigador, relacionado con la aplicación de la escala de actitudes tipo Likert, en los 4 ítems correspondientes al componente afectivo; ellos están planteados en positivo y son valorados de 3 a 1, lo que implica que el rango de favorabilidad está entre 64 y 96 mientras el rango de desfavorabilidad se sitúa entre 32 y 63.)

Cuadro N. 2 ítems y valoraciones del equipo investigador y los docentes participantes

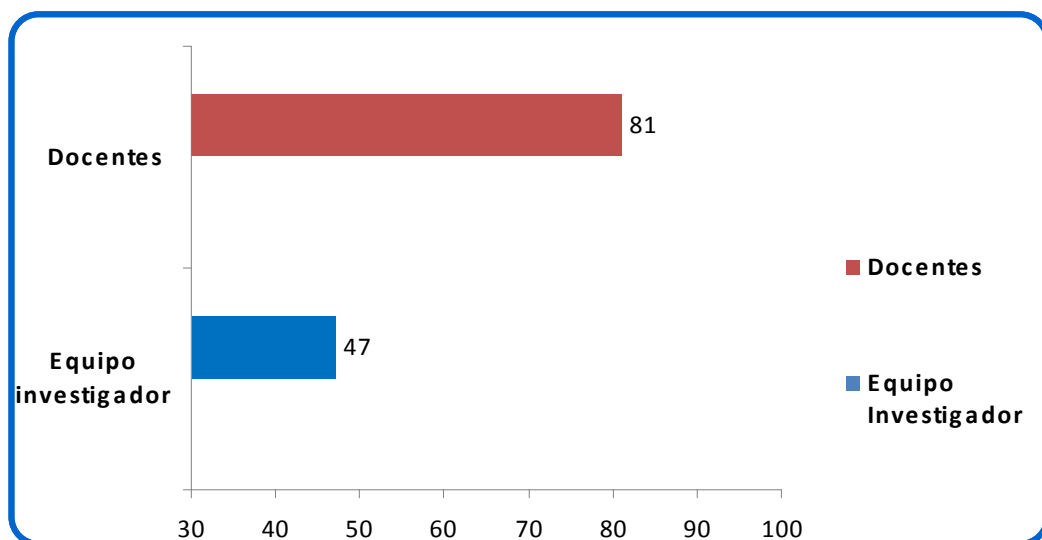
Indicador Componente Afectivo	Equipo Investigador			Totales por Valoración	Docentes			Totales por Valoración
	S	AV	N		S	AV	N	
3. Manifiesta seguridad frente al trabajo con población con limitación visual	3	1	4	15	5	2	1	20
4. Tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes con limitación visual dentro de la cotidianidad escolar.	1	1	6	11	7	1		23
7. Es tolerante con las actitudes y comportamientos del estudiante con limitación visual	1	1	6	11	8			24
12. Reconoce en el estudiante con limitación visual capacidades que le permiten apoyar el trabajo de sus pares	1		7	10	5	1	2	19
Respuestas Totales	6	3	23	47	25	4	3	81

Los totales de la puntuación obtenida en el cuadro comparativo, se representan en el siguiente rango, que permite visualizar la favorabilidad o desfavorabilidad de la actitud.



La marcación azul corresponde al equipo investigador, mientras que la marcación roja corresponde a los docentes.

Como puede evidenciarse, existe una disparidad entre las marcaciones de los docentes y la del equipo investigador, que puede visualizarse con mayor claridad en la siguiente gráfica:



El equipo investigador presentó una respuesta de 47 puntos que ubica la actitud en el rango de desfavorabilidad, en contraste de los 81 puntos de los docentes que ubica su actitud en el rango de favorabilidad, lo que implica una diferencia

significativa entre lo observado por el equipo investigador y lo que los docentes dicen o sienten de su que hacer.

La información recolectada en la escala Likert, se alimentó con lo expresado por los docentes en la entrevista semiestructurada (ver anexo N. 2). En ella se develó que los docentes conciben a los estudiantes con limitación visual, como seres especiales que les generan diversos sentimientos, emociones e impresiones, tales como tristeza, impotencia, ternura, angustia; sin embargo, reconocen que tienen capacidades, pudiendo llegar a ser, en un largo plazo, talentosos en diferentes áreas. Consideran que poseen buen sentido del humor, excelente memoria y expresión verbal, lo que lleva a un interrogante: si los docentes sienten tantas cosas hacia los estudiantes con limitación visual incluidos dentro del aula, ¿porque no se ven los resultados en el ejercicio docente? Tal pregunta resulta pertinente cuando durante el proceso de investigación fue reiterativa la apreciación del equipo en su totalidad, respecto a que los docentes no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes para su cotidianidad escolar, son poco tolerantes respecto a sus actitudes y comportamientos, incluso a veces lanzan expresiones verbales peyorativas y manifiestan actos agresivos hacia ellos.

Algunos docentes expresan abiertamente sentimientos de ansiedad y angustia al no poder dedicarles un tiempo con calidad al estudiante en función del número de estudiantes por grupo y de las necesidades particulares de los estudiantes con limitación visual, a quienes los docentes perciben como seres dependientes en su proceso de aprendizaje en tanto evidencian dificultades para ejecutar las actividades propuestas para la generalidad del grupo; es claro que durante el proceso de investigación no se evidenciaron acciones de los docentes dirigidos a fomentar la independencia de los estudiantes, tal vez como consecuencia de la falta de conocimientos respecto a la especificidad de su aprendizaje, como bien lo manifestaron algunos de ellos, argumentando además la necesidad de que vuelvan a crearse las aulas especiales dirigidas por profesionales idóneos en su atención, favoreciendo su desempeño escolar, lo que denota la creencia de que la

homogeneidad de los grupos garantiza el éxito escolar y facilita las labores de enseñanza.

Tal vez, esta creencia es la causa de la inseguridad que denotó la mayoría de los docentes en su desempeño con los estudiantes, evidenciando además un bajo interés y compromiso en el diseño de estrategias metodológicas que favorecieran su proceso de desarrollo humano, así como en la actitud evasiva (casi de manera permanente) respecto a sus procesos de evaluación, situación que se agrava por la deficiente comunicación entre el docente y el estudiante con limitación visual, lo que incide en el poco conocimiento que el docente alcanza a construir respecto a las necesidades, intereses y potencialidades de esos estudiantes.

En síntesis, la actitud de los docentes, desde el componente afectivo, es desfavorable a los procesos de inclusión, pese a que ellos manifiesten en sus expresiones un alto grado de favorabilidad. Lo que puede leerse en esta contrariedad, es que no hay coherencia entre lo que dicen que sienten y hacen y lo que realmente actúan; esta falencia desde su actuación, es argumentada en la falta de conocimientos al respecto, pero lo encontrado en la caracterización, desmiente tal aseveración, pues 4 de las 8 docentes observadas son Licenciadas en educación especial y de las cuatro restantes, tres de ellas han recibido capacitación específica y acreditan experiencia en el trabajo con estudiantes con limitación visual.

6.3.COMPONENTE COMPORTAMENTAL

Es pertinente aclarar que el componente comportamental, permite que se evidencien o se hagan tangibles los componentes cognitivo y afectivo.

El comportamiento es definido por Eagly & Chaiken (1998)⁴³, como “acciones o intenciones a actuar sobre el objeto actitudinal (entendiéndose intención como una decisión a actuar en una determinada manera)”, mientras que Pilar González,

(1981)⁴⁴, lo conceptualiza como “el elemento activo, instigador de conductas coherentes con los conocimientos y afectos relativos a la persona”, involucrando el componente cognitivo y afectivo de la actitud. En síntesis, puede decirse que el comportamiento hace referencia a acciones de las personas en relación con su entorno y los estímulos que este le produzca; ellos pueden ser conscientes o inconscientes, públicos u ocultos, voluntarios o involuntarios, según las circunstancias que lo afecten, pero en todo caso será el resultado provocado por la cognición y la afectividad, e involucran además hábitos, costumbres y conductas expresadas, mantenidas y manifestadas, en relación con la autonomía, la responsabilidad y la independencia de quien actúa.

El comportamiento resulta ser un componente de la actitud en tanto es la manifestación explícita de los componentes que le preceden (cognitivo y afectivo), sea éste efectivamente realizado o admitido en el ámbito intra-personal, dependiendo siempre de la facilitación u obstaculización social. Cuando el individuo cree o piensa una determinada cosa, siente una vivencia positiva/negativa hacia la misma, actúa de una manera determinada ante esa persona, situación u objeto. Este componente instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales, tiende a bidimensionarse respecto a un cierto volumen de búsqueda o evitación de contacto y un cierto volumen de afecto positivo o negativo lo que depende de la interacción del individuo y su medio ambiente; por tal motivo “si todo comportamiento es una respuesta a una situación determinada que estimula, la actitud no es el comportamiento, sino una variable intermedia que permite explicar el paso de la situación estimular a la respuesta, esta no es ni respuesta ni estímulo, sino una predisposición o preparación-valorada para actuar de un modo determinado con preferencia a otro”.

A diferencia del componente afectivo y cognitivo o de los elementos de una situación, la actitud no se presta para la observación directa y, menos aún, puede ser aislada; debe, por tanto, ser inducida a partir de sus manifestaciones. De ahí

que todo análisis de las actitudes deba realizarse indirectamente en términos de probabilidad de aparición de un comportamiento dado en un determinado tipo de situación.

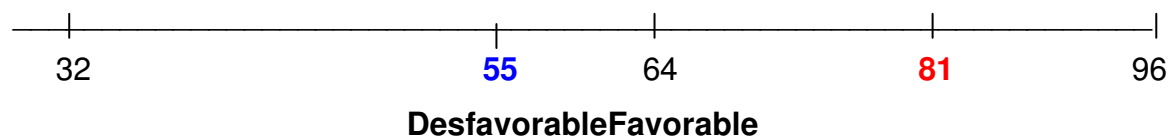
En el componente comportamental, las conductas realizadas para lograr o expresar un valor son parte importante, pues permiten articular lo que son las normas, las actitudes y los valores; en ese orden en los primeros años de vida y en el orden inverso, (valores, actitudes, normas) en la medida que aumentan los años y la consecuente madurez.

Así, este componente, corresponde al conjunto de las manifestaciones observables como son las Fisiológicas (parámetros somatovegetativos), verbales (lamentos, gemidos) o motoras (inmovilidad, agitación, actitudes antiálgicas), siendo ellas precisamente las que se observaron en los docentes, no solamente desde su interacción con los estudiantes con limitación visual incluidos en aulas regulares, sino también desde el uso de estrategias pedagógicas, relacionándolas con los otros dos componentes, en tanto fueron considerados como respuestas evaluativas que dejaron ver la acción o las prácticas del sujeto o actor. Este rastreo se hizo desde cuatro ítems de la escala likert que tenían estrecha relación con él, cotejando las marcaciones con las notas de campo y las preguntas 3 y 6 de la entrevista semiestructurada. (ver anexo No.2):

Las siguientes graficas representan las respuestas dadas por las docentes y el equipo investigador, relacionado con la aplicación de la escala de actitudes tipo Likert, en los 4 ítems correspondientes al componente comportamental están planteados en positivo con una valoración de 3 a 1 lo que implica que el rango de desfavorabilidad está entre 32 y 96; dicho rastreo se realizó a través los siguientes ítems:

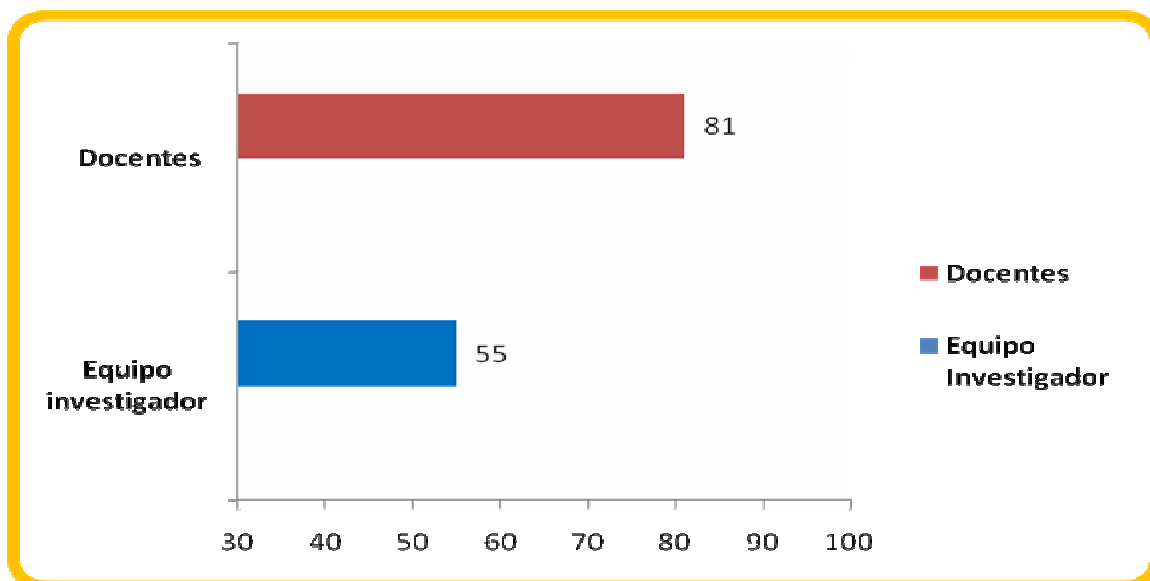
Indicador Componente Comportamental	Equipo Investigador			Totales por Valoración	Docentes			Totales por
	S	AV	N		S	AV	N	
5. Utiliza herramientas específicas para la enseñanza de cada asignatura	3	0	5	14	4	2	2	18
6. Cambia la dinámica y la rutina de la clase en función del estudiante con limitación visual	0	1	7	9	3	5		19
9. Posibilita el trabajo cooperativo entre los estudiantes del grupo.	2	4	2	16	7	1		23
11. Ofrece posibilidades de desempeño independiente al estudiante con limitación visual	2	4	2	16	6	1	1	21
Respuestas Totales	7	9	16	55	20	9	3	81

Los totales de la puntuación obtenida en el cuadro comparativo, se representan en el siguiente rango, que permite visualizar la favorabilidad o desfavorabilidad de la actitud.



La marcación azul corresponde a la realizada por el equipo investigador, y la roja al grupo de docentes.

Como puede evidenciarse, existe una disparidad entre las marcaciones de los docentes y la del equipo investigador, que puede visualizarse con mayor claridad en la siguiente gráfica:



Mientras el equipo investigador denota una actitud desfavorable (puntuando 55), los docentes se ubican en una actitud favorable (puntuando 81), mostrando, al igual que en los anteriores componentes, una diferencia significativa entre lo observado por el equipo investigador y lo que los docentes dicen o sienten de su quehacer.

En la caracterización inicial existen marcaciones de docentes que tienen formación adecuada, capacitaciones previas y años de experiencia y en los resultados totales ubicados en rango de favorabilidad de los docentes, también se muestra una alta marcación de actitudes favorables con un 81%, lo que para el equipo investigador resultó ser lo contrario en la mayor parte del proceso de observación con un 55% de desfavorabilidad en las actitudes de las docentes frente a los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con limitación visual.

Dentro de ese proceso de observación, fue posible identificar comportamientos y acciones que no benefician el proceso de inclusión del estudiante con limitación visual y que en ocasiones no son consecuentes con lo que se expresa acerca de éste estudiante; esto con respecto al campo académico y social, ya que los procesos de participación activa de estos estudiantes, se mostraban casi nulos, no

permitiendo el acceso y la construcción del conocimiento, a través de la experiencia.

La información recolectada en las notas de campo y en la aplicación de la escala tipo Likert, ratifican la desfavorabilidad de la actitud de los docentes denotada por el equipo investigador, toda vez que durante el proceso de observación, se evidenciaron comportamientos de los docentes contrarios a la filosofía de la inclusión. Algunos de esos comportamientos negativos fueron: sacar al estudiante fuera del aula para que reciba apoyo, siendo reiterativa la necesidad de que el estudiante recibiera los apoyos necesarios por fuera del aula y que fueran terceras personas las que se los brindaran, no permitirle que participe de las mismas actividades de sus demás compañeros sustentando que no son aptas para él, comunicarse a través de terceros, no disponer el tiempo necesario para atender las necesidades del estudiante.

Durante el proceso de observación fue evidente la resistencia por parte de las docentes, para cambiar la dinámica y la rutina, que permitiera al estudiante con limitación visual participar de las mismas actividades que se diseñaban para sus compañeros. De igual manera, las herramientas específicas se utilizaban por iniciativa de estos estudiantes, en muy contadas ocasiones por iniciativa del docente e incluso el acompañamiento y el apoyo era casi nulo.

El trabajo cooperativo, no se llevaba en su total significado, pues este era delimitado escasamente, por el trabajo con pares que facilitaban o dificultaban el proceso de enseñanza y aprendizaje, dependiendo de sus propias capacidades o dificultades académicas; varios de los contenidos de las áreas académicas, se compartían entre pares aún desconociendo la certeza de los mismos, puesto que el docente no era partícipe de dicho proceso.

Con respecto al desempeño independiente, los estudiantes no tuvieron la posibilidad de demostrar las habilidades que coexisten con su discapacidad, y por

lo contrario eran remitidos al aula de apoyo, la cual funciona como un espacio aparte, dirigida por una educadora especial, lo cual demuestra desconocimiento de las capacidades del estudiante resaltando constantemente sus dificultades académicas dentro del aula. Esto también demuestra la incapacidad de las docentes para responder a las demandas y necesidades de estos estudiantes.

Dentro de la entrevista semiestructurada, específicamente en a las preguntas 3 y 6 (ver anexo No.2), también fue posible identificar comportamientos que impiden la inclusión pues algunas de las docentes manifestaron que estos estudiantes deberían recibir los servicios educativos, en instituciones de educación especial, retrocediendo notablemente en el proceso inclusivo y desligándose de cualquier tipo de responsabilidad, frente al proceso académico del estudiante con limitación visual; otras docentes expresaron que la inclusión de estos estudiantes al aula regular, si genera rupturas en las actividades y la cotidianidad del aula, pues en las actividades que se diseñan, estos estudiantes no tienen participación porque no son diseñadas para ellos y hacer cambios traería desventajas para el resto del grupo. Además la poca tolerancia frente a los comportamientos de estos estudiantes con limitación visual, refuerza su resistencia a que estos permanezcan dentro del aula regular y realicen actividades dentro de ella.

Estos comportamientos, son el condensado de lo que a nivel cognitivo y afectivo, sucede en los docentes; la información que se registró, se analizó y se comparó acerca de los otros dos componentes, se confirma una vez más al observar detalladamente el componente comportamental.

Este componente cobra de manera significativa una razón de ser, pues lo que decían los docentes, su formación profesional, sus años de experiencia en el trabajo con esta población y su preparación en las áreas tiflológicas, se afirmó o se derrumbó, por medio de sus acciones, de sus comportamientos. De igual manera, esos sentimientos, impresiones, emociones, también se canalizaron y se reflejaron, en el quehacer de cada docente, a través de sus prácticas

pedagógicas, impidiendo o promocionando de manera particular los procesos inclusivos, que adelanta cada institución educativa de la ciudad de Medellín.

La implicación que tienen los comportamientos observados en las docentes hacia el estudiante con limitación visual, son perjudiciales si se pretende realizar intervenciones educativas que faciliten el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, en las que se puedan lograr con eficiencia y eficacia los objetivos previstos y otros aprendizajes que también son de alto valor para el desenvolvimiento social, escolar y familiar del estudiante; teniendo en cuenta que éste requiere de experiencias a partir de los canales kinestésico y auditivo utilizados para recepcionar la información y los cuales le sirven para comprender y significar la realidad, para hacer posible el acceso al conocimiento; pues dentro de las instituciones se sigue privilegiando el sentido visual, en el diseño y desarrollo de la mayoría de actividades.

7. CONCLUSIONES

No podemos cerrar los ojos ante la realidad educativa, la tenemos frente a nosotros y si ella busca el cambio. Los docentes también deben disponerse, a la dinámica de cambio que la educación necesita. Es así que el proceso de inclusión les concierne especialmente a ellos y a la actitud que se tenga frente a este proceso, es fundamental.

El eje de esta investigación se llevó a partir de la identificación de las actitudes de los docentes, ya que esta tiene un aspecto de suma importancia en el logro de verdaderos procesos de inclusión. Las mismas están regidas por tres componentes (cognitivo, afectivo y comportamental) y el cambio de ellas solo depende del mismo docente, ya que estas las actitudes son predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo, en este caso frente a los estudiantes.

Desde el componente cognitivo, se demostró que aunque se tengan los conocimientos, la formación para la atención educativa y aún la experiencia en el trabajo con los estudiantes con limitación visual, la actitud puede ser desfavorable, si el docente no tiene en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes, y a su vez no emplea dentro de dicho proceso, las áreas tiflológicas o no brinda acompañamiento cuando el estudiante utiliza las herramientas correspondientes.

Así mismo desde el componente afectivo se identificaron actitudes desfavorables para los procesos de inclusión, siendo este el más característico de las actitudes, ya que este es el más difícil de modificar, donde incluso las docentes manifestaron abiertamente sentir rechazo, temor, angustia, rabia, impotencia, compasión, admiración, respeto, sobre-estimación y otras, frente al trabajo con esta población.

Manifestando la creencia de que la homogeneidad de los grupos facilita las labores de enseñanza y garantiza el éxito escolar.

El componente comportamental resulta ser la manifestación explícita de los componentes cognitivo y afectivo; en este se identificaron acciones que no benefician el proceso de inclusión, pues a pesar de que varias de ellas acreditan formación, capacitación y experiencia, y que algunas se expresan verbalmente positivas respecto a la población con limitación visual, su actuación no es coherente con lo anterior con esto, lo cual se hizo evidente a través de reacciones verbales y físicas, frente al trabajo con la población.

La identificación de las actitudes desfavorables por parte del equipo investigador, permite reflexionar y cuestionarse sobre cómo los docentes deben orientar los procesos de inclusión de las personas con limitación visual, no solo desde su formación profesional sino también personal; pues la labor docente es la clave para lograr procesos de inclusión educativa, ya que su eficacia o funcionalidad, serán resultado no sólo de los avances en las instituciones educativas, sino también de las transformaciones sociales, donde finalmente, puede abrirse camino a la equidad o a la marginación.

Es entonces, como partir de este trabajo se abren otras líneas de investigación para lograr que los procesos de inclusión para las personas con limitación visual o cualquier tipo de discapacidad sean favorables: cómo desde la academia el docente se está formando para que sus actitudes sean favorables; cómo es posible modificar las actitudes de los docentes frente a procesos inclusivos; cómo entre el docente y el estudiante se pueden crear ambientes favorables para que las actitudes de ambos, garanticen la inclusión; cuáles son los factores más comunes dentro del aula, que pueden desencadenar las actitudes desfavorables en los docentes; entre otros.

ANEXOS

ANEXO 1. ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

INDICADOR	S	AV	N
Las estrategias pedagógicas implementadas posibilitan la participación del estudiante con limitación visual			
Brinda apoyo especializado al estudiante con limitación visual			
Manifiesta seguridad frente al trabajo con población con limitación visual			
Tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes con limitación visual dentro de la cotidianidad escolar.			
Utiliza herramientas específicas para la enseñanza de cada asignatura			
Cambia la dinámica y la rutina de la clase en función del estudiante con limitación visual			
Es tolerante con las actitudes y comportamientos del estudiante con limitación visual			
Utiliza diferentes estrategias para evaluar el desempeño académico del estudiante con limitación visual			
Posibilita el trabajo cooperativo entre los estudiantes del grupo.			
Domina y aplica las áreas tiflológicas en la clase			
Ofrece posibilidades de desempeño independiente al estudiante con limitación visual			
Reconoce en el estudiante con limitación visual			

capacidades que le permiten apoyar el trabajo de sus pares			
Genera retos de aprendizaje al estudiante con limitación visual consecuentes con sus posibilidades			

ANEXO 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Tú puedes ver, que significa para ti tener limitación visual?
2. ¿Qué diferencias de significado encuentras entre invidencia, limitación visual y ciego?
3. ¿Qué percepción tienes del estudiante con limitación visual?
4. ¿Qué sentimientos te genera la presencia de un estudiante con limitación visual en el aula?
5. ¿Que puede esperarse de un estudiante con limitación visual?
6. ¿Crees que un estudiante con limitación visual puede tener talentos excepcionales?
7. ¿Cómo puedes evitar la exclusión del estudiante con limitación visual?
8. ¿Sientes que la inclusión de estudiantes con limitación visual, conduce a la ruptura de las actividades cotidianas de la clase?
9. ¿Considera que el estudiante con limitación visual tiene las mismas posibilidades y oportunidades de aprendizaje que los demás estudiantes?
10. ¿Hace uso del PEP como herramienta de acompañamiento y seguimiento al niño con limitación visual?
11. ¿Si pudieras legislar a favor de los estudiantes con limitación visual, frente a qué aspectos legislarías?
12. ¿Qué necesita un estudiante con limitación visual para ser incluido efectivamente dentro del aula de clase?
13. ¿Qué necesita un docente para posibilitar la inclusión efectiva de un estudiante con limitación visual en el aula?

ANEXO 3. CARACTERIZACIÓN DOCENTE

Formación Docente	Grado del estudiante	Tiempo de experiencia	Capacitación previa	Conocen el PEP	Material Específico			Experiencia con LV	Trabajo con maestría de apoyo	Estrategia Utilizada	Necesidad de capacitación	Pertenece a una EE	Conoce la Familia			Trabajo Individual	
					Tiene	Usa	Sabe						Conoce	Trabaja	Apoya	Recibe	Necesita
Lic. Básica Primaria Posgrado Edu. Personal	2	35 años	Si, no sabe usar	No	Si	NO	NO	Si, 4 años	NO	Oral	No	NO	Si	NO	NO	NO	NO
Normalista	4	17 años	SI	NO	SI	SI	SI	No	NO	Oral, Braille	Braille, ábaco	SI	Si	No	NO	NO	Si
Educación Especial	2	10 años	SI	SI	SI	SI	SI	Si	SI	Material concreto, oral, cooperativo Braille	Tics	Si	Si	Si	No	NO	Si
Educación Especial	3	26 años	SI	NO	SI	SI	SI	Si, 5 años	SI	Oral Braille, tinta	Braille	NO	NO	SI	SI	No	Si
Maestría en Educac	4	15 años	NO	NO	SI	NO	NO	Si	SI	Oral	Todo		NO	NO	NO	No	Si

ión																	
Técnica en Básica Primaria	3	17 años	SI, Braille	NO	SI	NO	SI	No	NO	Tinta, Braille	Si	Si	Si	Si	Si	NO	Si
Bachiller	Pre-jardín	14 años	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	Táctil, Oral	si, Todo	NO	Si	Si	NO	NO	Si
Educación Especial	Multi grado	10 años	Si	Si	Si	Si	Si	Si, año	Si	Señas, Oral, táctil	si, Todo	NO	Si	Si	Si	NO	Si
Educación Especial	1	13 años	Si	NO	Si	Si	Si	3 años	Si	Tacto, exploración de los sentidos	Si, todo	NO	Si	Si	Si	Si, Algunos	Si

ANEXO 4. PERMISO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Medellín, de 2008

Institución Educativa

Ciudad

Asunto: Observación para Proyecto de Investigación

Cordial Saludo

Un grupo de estudiantes del programa de Educación Especial, ha querido dedicar su trabajo de grado al tema de la inclusión de niños con Limitación visual al aula regular, es imprescindible contar con su apoyo para dicho trabajo, el cual consistirá en permitir que una estudiante del grupo realice una observación en el aula (en donde hay niños con Limitación Visual integrados), el objetivo del proyecto es plantear alternativas para la atención educativa de la población con L.V. en contextos de inclusión, en ningún momento se interferirá con el libre desarrollo de las clases, la observación se realizará una vez cada semana durante ocho semanas seguidas con una duración de tres horas cada una.

Contamos con el apoyo y el aval de Secretaría de Educación, es importante aclarar que en ningún momento se pretende poner en tela de juicio la labor docente.

Para que el trabajo no caiga en la subjetividad de cada observador se rotaran las estudiantes en diferentes aulas, por tanto a su institución asistirán las siguientes estudiantes en los siguientes horarios:

Estudiante:

Días de observación fechas:

Horario:

Atentamente

Dora Lucia Mejía
Asesora proyecto

Dora Beatriz Céspedes
Asesora Proyecto

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO. En: Inclusión Internacional. [Artículo en Internet].
http://www.inclusion-international.org/site_uploads/File/Education%2018%2010%2006%20SP.final.pdf
2. DELORS, Jacques . en: la educación encierra un tesoro pistas y recomendaciones. [Artículo en Internet].
http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Tes.pdf
3. PARDO RODRIGUEZ, Néstor Antonio. En: Educación Inclusiva t terapia del lenguaje. La Paz. Bolivia. [Artículo en Internet].
<http://www.geocities.com/sptl2002/inclusion.html>
4. NACIF ALVES, Cristina. Recurso Humano. En: "Retos para la construcción de una ecuación inclusiva" [Artículo en Internet].
http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/R elatorio_Inclusiva/pdf/Recursos_humanos_es.pdf
5. ZURITA, Pedro (2005): Una nueva mirada a la ceguera. UTLAI punto doc. nº 26, Julio 2005. [Artículo en Internet].
6. PORTELA, Luis Enrique (2004): Historia de la Inclusión Educativa. Texto inédito
7. Ibíd.
8. Ibíd.

9. DECLARACIÓN DE SALAMANCA. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. *Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994.*
10. PORTELA, Op.cit.
11. ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
12. STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; MORAVEC, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Nancea.
13. ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). *10 años de integración*
14. VILLA, R.A.; THOUSAND, J.S. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). Alexandria: ASC
15. FALVEY, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.
16. BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark; Dyson, A.; A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.

17. MIR, C. (1997): ¿Diversidad o heterogeneidad?. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50.
18. OMS (1992). En: Baja Visión [Artículo en Internet]. <http://www.netizen.com.ar/lenticon/Bajavision.htm>
19. MONTORO (1985), En Historia de la Educación de Ciegos, Iván Tapia. [Artículo en Internet]. [.http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_historia_educacion_](http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_historia_educacion_)
20. HENRI, (1988). En: El sistema Braille, José A. España Caparro. . [Artículo en Internet].<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/braille.pdf>
21. ESTEBAN, (1985). En: El sistema Braille, José A. España Caparro. . [Artículo en Internet].<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/braille.pdf>
22. MONTORO, Op.cit
23. ALLPORT, G.W (1935) “attitudes”, en C. Murchinson, Ed.,*Handbook of social psycology*, Clark University Press, Worcester, pp798- 844.
24. *Ibíd.*

25. CANTERO, F.J.; LEÓN, J.M. y BARRIGA, S. (1998). Actitudes: naturaleza, formación y cambio. En J.M. León y otros (Coords.). *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. Madrid: McGraw-Hill. 117-132.
26. TRIANDIS, H C (1971) En: la educación de la creatividad (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981.
27. ALLPORT, G. Op.cit
28. WUKMIR, V.J. (1967) En: las actitudes y sus cambios. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981. [Artículo en Internet].
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm
29. ROSEMBERG, M.J. Y HOVLAND, C.I. En: las actitudes y sus cambios. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981. [Artículo en Internet].
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm
30. CAMPBELL. D.T. En: las actitudes y sus cambios. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981.
[Artículo en Internet].
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm
31. WUKMIR, V.J. (1967). En: las actitudes y sus cambios.. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981. [Artículo en Internet].
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm

32. JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1980). Integrating handicapped students into the mainstreaming. *Exceptional Children*, 47, 2, 90-98.
33. ASHMAN, A. F. (1982). Prevention or cure? Changing attitudes toward retarded persons. *Mental Retardation Bulletin*, 10, 1, 18-35.
34. OSKAMP, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs: Price Hall.
35. DOMINGO, J. (1998). Escuela de padres y necesidades educativas especiales. En J.A. Torres (Dir.) *Intervención didáctica en Educación Especial. Jornadas Formación A.N.D.E.* Jaén: A.N.D.E.- Granada. 159-174.
36. FERNÁNDEZ, Pita, S., PÉRTEGAS DÍAZ, S. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña (España) *CAD ATEN PRIMARIA* 2002; 9: 76-78.
37. FRAENKEL Y WALLEN (1996). En: *La Investigación Cualitativa*. Lamberto Vera Vélez. [Artículo en Internet].
http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
38. THURSTONE, L. L.: Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*. 33. 1928, pp. 529-554.
39. SIERRA, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, p. 207-276. México: Addison Wesley Longman.

40. AUZMENDI, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Mensajero, Bilbao
41. VILLEGAS, 1979 Y SALAZAR Y COLS, 1982. en: Las Actitudes. Fany Eisenberg Glantz. [Artículo en Internet].
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n6/investigacion/feisenberg.html>
42. MC. David y HARARI, 1979. En: Las Actitudes. Fany Eisenberg Glantz. [Artículo en Internet].
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/proy/n6/investigacion/feisenberg.html>
43. EAGLY & CHAIKEN (1998). En: Actitudes frente a la venta y el consumo de Sustancias Psicoactivas al interior de la Universidad Nacional de Colombia. Bayona, Jaime A. ; Hurtado, Camilo ; Ruiz, Iván R. ; Hoyos, Andrés ; Gantiva, Carlos A.
[Artículo en Internet].
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28439116.pdf>
44. GONZALEZ, Pilar 1981. En : las actitudes y sus cambios.. María del Pilar González. Universidad de Barcelona, 1981. [Artículo en Internet].
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/t_pilar06.htm

