

INTEGRACION ESCOLAR: UN ESTUDIO DE LA ACTITUD
DE LOS MAESTROS HACIA LA INTEGRACION DEL NIÑO
CON RETARDO MENTAL

MARIA EUGENIA GAVIRIA JARAMILLO

CECILIA ORTIZ NUNEZ

LUZ AIDE ATEHORTUA MORALES

Trabajo de Grado presentado
como requisito para optar el
Título de Maestría en
Psicopedagogía

Asesora: Patricia Gaviria Mejía

MEDELLIN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACION

EDUCACION AVANZADA

Enero, 1992

" Por qué no admitir, que de alguna forma, cada niño, cada persona - aún "retardada" - tenga un "otro mundo"? De pronto nos falta una pequeña y cariñosa antropología de lo cotidiano y de lo familiar. Otra vez el problema no está en la diferencia. Está en la persecución".

EMILIO RIGATTI




UNIVERSIDAD
DE
ANTIOQUIA


APARTADO AEREO: 1226
MEDEILIN - COLOMBIA

ACTA DE APROBACION DE TESIS


Los suscritos presidente y jurados de la tesis "Integración Escolar un estudio de la actitud de los maestros hacia la integración del niño con retardo", presentada por las estudiantes: Maria Eugenia Gaviria de Arango, Luz Aidé Atehortúa Morales y Cecilia Ortiz Núñez, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Psicopedagogía, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba. El jurado recomienda su publicación.

Abril 22 de 1992


MARIA PATRICIA GAVIRIA MEJIA
Presidente


RUBEN DARLO HURTADO V.
Jurado


LIBIA ELVIRA HENRIQUEZ M.
Jurado


MARIA NORELLA RUA Y
Jurado

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los profesores que sin pertenecer a la Maestría nos brindaron su valiosa asesoría:

Carlos Pereira Vargas,
Enrique Batista Jiménez,
Santiago Correa Uribe,
Ana María Jiménez Arenas, Luis
Carlos Yepes Velásquez.

Igualmente al equipo encargado del programa interinstitucional de integración y a los maestros de las instituciones participantes.

INTRODUCCION		
1.	EL PARADIGMA DEL ESTUDIO.....	1
1.1	PROBLEMA.....	5
1.2	OBJETIVOS GENERALES.....	5
1.3	OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	6
1.4	DELIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	8
1.5	JUSTIFICACION DEL ESTUDIO.....	10
2.	MARCO TEORICO.....	15
2.1	CONTEXTO HISTORICO DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON LIMITACIONES.....	15
2.2	INTEGRACION ESCOLAR EN EL CONTEXTO MUNDIAL..	38
2.2.1	Programas	39
2.2.1.1	Principios Filosóficos.....	39
2.2.1.2	Legislación.....	41
2.2.1.3	Modelos de Integración.....	42
2.2.1.4	Recomendaciones Generales para una In- tegración Escolar Exitosa.....	48
2.2.2	Investigaciones.....	51
2.2.2.1	Eficacia.....	51
2.2.2.2	Adaptación.....	56
2.2.2.3	Actitudes.....	58
3.	DISEÑO METODOLOGICO.....	66

3.1	NATURALEZA DE LA INVESTIGACION.....	66
3.2	SISTEMA DE HIPOTESIS	66
3.2.1	Hipótesis Conceptual.....	66
3.2.2	Hipótesis Estadísticas	67
3.3	SISTEMA DE VARIABLES.....	70
3.3.1	Variables Dependientes.....	70
3.3.1.1	Actitud de los Maestros Hacia la Integ- ración Escolar.....	70
3.3.1.2	Percepción de los Maestros del Proceso de Aprendizaje del Niño Integrado.....	71
3.3.2	Variables Independientes.....	71
3.3.2.1	Edad.....	71
3.3.2.2	Años de Experiencia Docente.....	72
3.3.2.3	Título.....	72
3.3.2.4	Tipo de Institución.....	72
3.3.2.5	Nivel en que Labora.....	72
3.3.2.6	Capacitación.....	72
3.3.2.7	Asesoría.....	72
3.3.2.8	Razón de la Integración.....	73
3.4	POBLACION.....	73
3.5	INSTRUMENTOS.....	76
3.5.1	Escala de Actitud.....	76
3.5.2	Escala de Percepción.....	78
3.5.3	Cuestionario.....	80
3.6	APLICACION DE LOS INSTRUMENTOS.....	81
3.7	TECNICAS DE ANALISIS ESTADISTICO.....	82

3.8	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION.....	83
4.	ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.....	84
4.1	ANALISIS ESTADISTICO.....	84
4.1.1	Puntaje de la Escala de Actitud Docente..	84
4.1.2	Promedio General de la Actitud Docente...	85
4.1.3	Promedios, Análisis de Varianza y Prueba Scheffe de la Variable Actitud según la Edad del Maestro.....	86
4.1.4	Promedios, Análisis de Varianza y Prueba Scheffe de la Variable Actitud y Años de Experiencia Docente.....	89
4.1.5	Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud según el Título del Maestro.....	92
4.1.6	Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud según el Nivel en que Labora el Maestro.....	94
4.1.7	Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud según el Tipo de Institu- ción.....	96
4.1.8	Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud según Razón de la Inte- gración.....	98
4.1.9	Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud según la Capacitación...	100

TABLA DE CUADROS

CUADRO N. 1	PROMEDIOS DE ACTITUD SEGUN LA EDAD DE LOS PROFESORES.....	86
CUADRO N. 2	ANALISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES ACTITUD Y EDAD DE LOS PROFESORES.....	87
CUADRO N. 3	PRUEBA DE SCHEEFFE PARA LAS VARIABLES EDAD Y ACTITUD.....	88
CUADRO N. 4	PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LOS AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.....	89
CUADRO N. 5	ANALISIS DE VARIANZA DE ACTITUD Y AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.....	90
CUADRO N. 6	PRUEBA DE SCHEEFFE PARA LA VARIABLES ACTITUD Y AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.....	91
CUADRO N. 7	PROMEDIO DE ACTITUD RESPECTO AL TITULO DEL MAESTRO.....	92
CUADRO N. 8	ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN TITULO DEL MAESTRO.....	93
CUADRO N. 9	PROMEDIO DE ACTITUD CON RELACION AL NIVEL EN QUE LABORA.....	94
CUADRO N. 10	ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD CON RELACION AL NIVEL EN QUE LABORA.....	95
CUADRO N. 11	PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN EL TIPO DE INSTITUCION	96

CUADRO N. 12	ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN EL TIPO DE INSTITUCION.....	97
CUADRO N. 13	PROMEDIO DE ACTITUD CON A LA VARIABLE INTEGRACION.....	98
CUADRO N. 14	ANALISIS DE LA VARIANZA DE LA ACTITUD EN RELACION A LA RAZON DE LA INTEGRACION.....	99
CUADRO N. 15	PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION DEL MAESTRO	100
CUADRO N. 16	ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION DEL MAESTRO.....	101
CUADRO N. 17	PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LA VARIABLE ASESORIA RECIBIDA POR EL MAESTRO.....	102
CUADRO N. 18	ANALISIS DE LA ACTITUD SEGUN LA VARIABLE ASESORIA.....	103
CUADRO N. 19	PROMEDIOS DE LA PERCEPCION EN LAS SUBESCALAS SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION.....	104
CUADRO N. 20	ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE PERCEPCION DE LAS SUBESCALAS SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION	106

INTRODUCCION

Para un sector de la población con limitaciones en el desarrollo ha contado más su déficit que sus derechos como personas.

Sabemos que la condición limitante se agrava por las barreras que el resto de la población considerada "normal" les crea, con lo cual, se alejan las posibilidades de desarrollo humano para este grupo minoritario.

Una de las barreras que más afecta a los limitados es la actitud que la sociedad tiene hacia ellos. Actitud que por lo general, es de rechazo, negación, indiferencia, conmiseración o segregación.

Desde diferentes saberes se trata hoy de construir alternativas de vida conjuntas, de mayor tolerancia y respeto entre "limitados" y "normales".

Pretende esta investigación analizar las variables que afectan la actitud de los maestros hacia la integración escolar,

además, conocer como percibe el maestro el proceso de aprendizaje del niño integrado al aula regular.

Como educadoras encontramos de gran interés estudiar las actitudes hacia la integración escolar, corriente que hoy orienta las políticas del Ministerio de Educación Nacional y sobre la cual próximamente se legislará.

Complementar la investigación de las actitudes de los maestros, con el estudio de la percepción que tienen del aprendizaje del niño con retardo, constituye un aporte para la capacitación de maestros, pues muchas de las características que se le atribuyen al niño, son mitos que no concuerdan con la realidad. Consideramos, además, que para que la integración escolar sea exitosa se debe ofrecer al maestro un acompañamiento y asesoría de buena calidad.

Esta investigación Descriptiva-Explicativa, tomó la población total de setenta maestros de aula regular, que tienen integrado en su grupo un niño con retardo mental.

Los maestros pertenecen al programa interinstitucional -Comité Regional de Rehabilitación, Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia- cuyo objetivo principal es la integración del niño con retardo mental al aula regular.

Este programa se realiza desde 1990 y en la actualidad tiene 97

niños integrados en 57 preescolares y escuelas del Valle de Aburró.

La investigación se realizó en 1990 y 1991. Se aplicaron tres instrumentos, así: Una escala de actitudes docentes hacia la integración escolar, una prueba de percepción del aprendizaje del niño con retardo y un cuestionario que nos permitió conocer la opinión que tienen los maestros respecto a la calidad de la capacitación y asesoría que recibieron. Estos instrumentos fueron aplicados durante el primer y segundo semestre de 1991.

Del análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos, se pudo concluir que la media de actitudes de los maestros hacia la integración escolar fue de 2.30, resultado que se ubica entre las categorías "indeciso" y "de acuerdo" respecto a la integración, con más cercanía a la indecisión.

En esta investigación, se demostró la influencia de las variables "edad", "años de experiencia docente", "nivel en que labora" y "tipo de institución" en la actitud de los maestros.

Sin embargo, una previsión que no se cumplió fue la relación entre actitudes positivas y las variables "capacitación", "asesoría", "razón de la integración" y "título".

Respecto a la percepción del proceso de aprendizaje del niño que poseen los maestros que participaron en esta investigación, se corroboró lo encontrado en otros estudios referente a una percepción errónea del niño con retardo, aunque el maestro posea un nivel superior de información que el resto de la sociedad.

De acuerdo a los resultados de ésta y de otras investigaciones, así como a la literatura revisada, nos permitimos concluir que el estudio de las actitudes hacia la integración escolar, tiene una gran importancia en el proceso de conversión de la segregación a la normalización. Por considerarse la actitud una variable clave para el éxito de la integración, se debe continuar investigando las variables que la afectan y avanzar en estudios de carácter experimental que permitan mejorar las actitudes de los maestros hacia la integración escolar del niño con retardo.

1. PARADIGMA DEL ESTUDIO

1.1 PROBLEMA

Actitud de los maestros hacia la integración escolar del niño con retardo mental, según edad, años de experiencia docente, título, capacitación, asesoría, razón de la integración, tipo y nivel de institución en que laboran. Investigación realizada con los maestros que pertenecen al programa interinstitucional de integración que se desarrolla en el Valle de Aburra.

1.2 OBJETIVOS GENERALES

Contribuir a la implementación de la integración escolar en nuestro medio, con el análisis de "las actitudes de los maestros hacia la integración escolar", considerado como uno de los mayores problemas para hacer posible ésta innovación pedagógica.

Sugerir lineamientos en la capacitación que deben recibir los maestros para una adecuada preparación en Integración Escolar.

Conocer qué actitud ante la integración escolar del niño con retardo mental, tienen los maestros del programa experimental de Integración.

Analizar la influencia de las variables razón de la integración, capacitación, asesoría, edad, años de experiencia docente, título, nivel en que labora y tipo de institución, sobre la actitud de los maestros hacia la integración escolar.

1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Determinar si existen diferencias en la actitud de los maestros que integraron voluntariamente y en los que integraron en forma impuesta.

Analizar si existen diferencias en la actitud de los maestros que recibieron capacitación y en los que no la recibieron.

Determinar si existen diferencias en la actitud hacia la integración en los maestros que recibieron asesoría y en los que no la recibieron.

Establecer si existen diferencias en la actitud de los maestros, en relación a su edad.

Analizar la actitud de los maestros hacia la integración escolar en relación con los años de experiencia docente.

Verificar si existen diferencias en las actitudes de los maestros hacia la integración escolar, en relación con el título que poseen.

Analizar la actitud de los maestros hacia la integración escolar, en relación al tipo de institución en que laboran -privada u oficial-.

Analizar la actitud de los maestros hacia la integración escolar, en relación al nivel en que laboran -preescolar o primaria-.

Determinar si existe diferencia en la percepción que tienen los maestros del proceso de aprendizaje del niño integrado, cuando han recibido capacitación y cuando no la han recibido.

1.4 DELIMITACIONES DEL ESTUDIO

La presente investigación pretende analizar las ACTITUDES DE LOS MAESTROS HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR. De acuerdo con las características de la población, con las del programa de integración, y la revisión de las investigaciones en el área, relevamos ocho variables, de las cuales creemos que tienen una mayor influencia sobre las actitudes de los maestros: capacitación, asesoría, razón por la que integra un niño al aula regular, edad, años de experiencia docente, título, nivel y tipo de institución en que labora el maestro.

La literatura revisada nos permite colegir que la percepción que el maestro tiene del niño con retardo, no coincide acertadamente con las verdaderas características de ésta población. Por esta razón, la investigación también indaga sobre la forma como los maestros perciben al niño integrado en los aspectos motóricos, de lenguaje, lúdicos, cognitivos, vocacionales y en el proceso de aprendizaje.

El análisis de estas dos variables -actitud hacia la integración escolar y percepción del aprendizaje- contribuye a la búsqueda de alternativas de sensibilización, capacitación de maestros y acompañamiento que se les debe ofrecer a través de la asesoría, aspectos importantes para hacer posible la integración escolar.

Los datos se obtuvieron de setenta maestros de aula regular, todos ellos tenían un niño con retardo mental, integrado al aula y pertenecían al programa interinstitucional de integración del Comité Regional de Rehabilitación, Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia.

Estos maestros pertenecían a 57 instituciones privadas y oficiales, del nivel preescolar o primaria ubicadas en Medellín y en los municipios vecinos.

Se emplearon tres instrumentos: una escala de actitudes docentes hacia la integración escolar tipo likert, de los autores: Jesús Nicasio, Carlos Alonso (1985).

Una prueba de percepción del aprendizaje del niño con retardo, construida con seis sub-categorías: motora, lenguaje, lúdica, cognitiva, vocacional y procesos de aprendizaje; de los autores: Lopera y Wright (1989).

Un tercer instrumento utilizado fue un cuestionario que permitió conocer la razón por la cual se había integrado el niño al aula, ya fuera ésta voluntaria o impuesta, así, como la opinión que estos maestros tenían de la capacitación y asesoría recibida, mientras pertenecían al programa de integración.

Los instrumentos se aplicaron entre mayo y septiembre de 1991, la mayoría de las veces, a través de comunicación directa con el maestro en su institución de trabajo.

1.5 JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

En el contexto mundial la corriente actual en la Educación en general es la integración escolar, entendida como la unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

La filosofía de la normalización fundamenta esta corriente. Los países desarrollados la han interiorizado y acogido, es así, como se habla de "mainstreaming" o colocación en la corriente general, tratando de reducir hasta donde sea posible el aislamiento social de las personas limitadas.

La tarea de lograr la integración no es fácil. Los países pioneros han desarrollado programas, legislación, recomendaciones e investigaciones. Todos coinciden que el problema que más dificulta el éxito de la integración, lo constituye las actitudes negativas

hacia las personas limitadas quienes siguen siendo minusválidas, incapaces y como ciudadanos de segunda clase, o peor aún, se pasa por alto la dignidad y los derechos de las personas limitadas.

Las actitudes de los maestros hacia el retraso han sido estudiadas en los últimos decenios (ver, por ejemplo Fine, 1967; Semmel, 1959). Cabría asumir que los educadores sostienen puntos de vista sobre el retraso más ilustrados que otras personas de la sociedad. Sin embargo no es así en todos los casos (Gottlieb, 1975). Los educadores, como grupo, reflejan el mismo amplio rango de actitudes que se encuentran en la sociedad, y su papel como profesionales no parece constituir un factor significativo que produzca una positiva influencia en sus propias actitudes como individuos, como podría esperarse (Ashman, 1980).

En Colombia, aunque se han realizado experiencias en integración de limitados sensoriales (visuales y auditivos), en el área de retardo los programas apenas se están iniciando y no poseen investigaciones que los fundamenten. El programa de integración que ha servido de marco de referencia es el PTREV (Programa de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de las discapacidades y disturbios, en edad evolutiva) que se implementa a través de un convenio de cooperación entre el gobierno de Italia y el de Colombia y se desarrolla en Tunjuelito - Sur de Bogotá-.

El Ministerio de Educación Nacional se ha inscrito en la corriente integracionista, es así, como se vienen dando -entre otras- las siguientes acciones:

Convocatoria a las Instituciones formadoras de maestros para que reflexionen sobre el curriculum adecuado que forme maestros para la integración.

Conservación de las Instituciones de Educación Especial que se requieran, pero no abrir otras que en su estructura fomenten la segregación.

Reflexión conjunta entre instituciones, programas, servicios que contribuyan a ser posible la integración.

En el Plan Nacional de Educación Especial para el cuatrienio 1990-1994, uno de los proyectos más importantes es el titulado "Implementación de estrategias pedagógicas para la integración educativa del niño y joven excepcional".

Conceptúa el Ministerio:

La palabra integración, no se refiere simplemente a una acción sobre una persona o sobre un pequeño grupo humano a fin de lograr una ubicación individual mejor o más privilegiada; la integración concebida desde una perspectiva social, constituye una reformulación de todos los subsistemas sociales: reformulación de las instituciones (escuelas, fábricas, sindicatos) reformulación de los roles (tanto de los profesionales que trabajan en la Educación Especial, como de las otras personas involucradas en el proceso integrativo), reformulación del entorno (barreras arquitectónicas, disponibilidad de servicios) y reformulación de las personas (de cómo actuamos ante las personas especiales, de lo que pensamos y de lo que sentimos hacia ellas).

Se enfatiza que para lograr la integración, debemos pensar en una reformulación completa de todos los subsistemas involucrados, siendo necesario enfrentar el problema actitudinal y la resistencia natural que la sociedad tiene hacia el cambio.

Aunque la nueva Constitución considera los derechos de todas las personas, aún no contamos con una legislación para la Integración Escolar.

La ley 82 de 1988 ratificó el convenio 159 de la OIT que busca la readaptación profesional y la ubicación laboral de las personas con algún tipo de limitación; esta ley fue reglamentada por el decreto 2177 de 1989. Antioquia se ha comprometido con esta ley, es así, como participa en los comités de investigación, salud, educación, y trabajo, compromiso que se ha hecho extensivo a las instituciones formadoras de maestros como la Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia; y al Comité Regional de Rehabilitación de Antioquia.

Ante el vacío investigativo en el área, se sugirió a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a través del Departamento de Educación Avanzada en la Maestría Psicopedagogía, iniciar la línea investigativa en integración, como un aporte a la educación y a la política vigente.

Consideramos que ésta investigación aporta a la comunidad educativa, al tener como objeto de su estudio un problema actual y punto de partida para hacer posible la integración.

2. MARCO TEORICO

2.1 CONTEXTO HISTORICO DE LAS ACTITUDES HACIA LAS PERSONAS CON LIMITACIONES

Las actitudes sociales respecto a las personas limitadas han variado en forma sensible a través de la historia y en las diferentes culturas, oscilando en una gama que va desde el rechazo absoluto hasta la actual búsqueda de una integración de las personas limitadas a la sociedad.

A la actitud dominante de cada época corresponde una concepción del hombre y del mundo, factores que determinan en cada momento histórico las alternativas de atención, educación y rehabilitación ofrecidas a un grupo minoritario rotulado por sus limitaciones físicas, mentales y sensoriales como "inválidos", "desvalidos", "torpes", "anormales", "deficientes", "excepcionales", o "especiales", entre otros.

La tendencia general a través del devenir histórico ha sido mirar a las personas limitadas como un fenómeno extraño, que no pueden valerse por sí mismas, que no son autónomas, por lo tanto hay que tomar

decisiones por ellas, o como niños durante toda la vida independientemente de su edad, sin igualdad de oportunidades y casi con un total desconocimiento de sus derechos civiles y colectivos. Las actitudes asumidas frente a este grupo de población por parte de la sociedad, han sido influenciadas por factores culturales, geográficos, económicos y políticos, y es así como otro sector de la población denominado "normal", ha determinado el espacio y las oportunidades de vida de quienes no los igualan por tener una o más limitaciones.

Por ejemplo en la Edad Antigua, la fuerza era el principal requisito para asegurar la supervivencia. Las personas que nacían con malformaciones se dejaban morir y los adultos eran retirados del grupo ya que su limitación se asumía como expresión del mal.

En Asia y Egipto, estas personas eran abandonadas en el desierto o en la selva, mientras que en la India eran lanzadas al Ganges. En Grecia, donde se rendía culto a la belleza física, las personas que presentaban algún tipo de limitación eran expulsadas de la ciudad o exterminadas. La aparición del cristianismo, con la "redención en lugar del rechazo" dio un vuelco en la actitud que se tornó en asistencialista y caritativa. En la época del Imperio de Constantino surgen las instituciones asistenciales que ofrecían alimentación y techo, para personas que había que segregar por la limitación que padecían, ya fuera ésta ceguera, lepra, idiocia, imbecilidad, etc -términos usados en ese momento histórico-.

Durante la Edad Media, la limitación física, mental o sensorial se consideraba como un fenómeno sobrenatural, de origen divino o demoníaco. En este período, el Oscurantismo no produjo avances científicos que contribuyeran al bienestar de la raza humana. En el Renacimiento -siglos XV y XVI- se da un cambio ^ en las alternativas de atención hacia las personas limitadas al reconocerse que la sociedad tenía responsabilidad con ellas. Para el siglo XVIII, el Estado pasa a administrar los hospitales y se crean instituciones que internan a las personas limitadas, alejándolas de la familia y de la comunidad.

Hacia finales del siglo un acontecimiento histórico, la Revolución Francesa (1789), provoca un cambio en la concepción del hombre y del tratamiento de los "anormales". Empieza a destacarse y a valorarse, lo humano que hay en cada uno de ellos y surgen contadas experiencias de algunos profesionales revolucionarios, quienes intentan llevar a cabo acciones educativas, para despertar en los discapacitados su "condición de hombre. Con la Revolución Industrial y el auge de una sociedad mercantilista las instituciones dejan de ser exclusivas de comunidades religiosas y surgen muchas de carácter oficial. Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (1986).

En Gould (1986), encontramos como en el siglo XIX, con el saber cómo medio marginador a través del determinismo biológico, se pasa a considerar que las diferencias sociales y económicas que existían entre los grupos humanos -diferencias de clase, sexo y raza- se derivaban de distinciones heredadas e innatas. Esta falacia hereditarista fundamentó la división de los seres humanos en "normales" y "anormales". Por otra parte, la homologación de lo "heredable" con lo "inevitable" suscitó una total desesperanza frente a las posibilidades de mejoría o curación de las deficiencias, se negó por tanto en forma absoluta la influencia de lo cultural y de lo educativo, lo cual reforzó la idea de la segregación y de la discriminación.

Este dicotomizar la comunidad humana en "Normales" Anormales es una medida arbitraria e injusta puesto que la norma ideal no existe, como no existe una persona perfecta; todos somos imperfectos o subnormales porque nos desviamos de la norma y no podemos alcanzar el ideal de normalidad. Estos conceptos están socialmente establecidos y por lo tanto son subjetivos, variables y relativos, no inscritos dentro de la persona sino fuera de ella. Todo esto determina que los conceptos de anormalidad o deficiencia estén implícitos en las actitudes, valores y roles de todo grupo social.

Otra consecuencia grave del determinismo biológico fue la tesis de que el valor de las personas y los grupos puede fijarse a través de la medida del tamaño de su cerebro o de su capacidad intelectual. Esta preocupación por la medición y la cosificación fueron los criterios básicos de la craneometría - medición del cerebro- del siglo XIX y la utilización de los test psicológicos del siglo XX. El uso de los test para determinar el Cociente Intelectual (C.I.) ha tenido consecuencias muy graves, pues como el mismo Binet temía, la inteligencia fue cosificada en forma de identidad, manipulada y utilizada como rótulo indeleble, en lugar de constituir una guía de ayuda para la persona deficiente. Binet consideraba que la inteligencia era demasiado compleja como para poder aprisionarla en un sólo dato numérico. Las escalas construidas, no permiten medir la inteligencia porque las cualidades intelectuales no pueden superponerse y es imposible medirlas como se miden las superficies lineales. Además, la Inteligencia estaba vacía de conceptualización. Al preguntarle al propio Binet sobre qué era la Inteligencia, respondía que era lo medido por sus tests. La psicometría no podía responder por el concepto de Inteligencia, sin embargo, fue el responsable de la

formulación del concepto de "deficiencia mental" y de la clasificación de las personas en normales, subnormales y superdotadas. Las personas catalogadas como "retardadas mentales" son quienes han sufrido el rigor de esa etiquetación, agudizándose las actitudes de rechazo con la supuesta argumentación de una clasificación "científica".

Aunque hoy se pone en tela de juicio, la vaciedad conceptual de los términos como subnormal, deficiente mental, esto no significa que hayan desaparecido por completo las actitudes de rechazo o todos los fenómenos de tipo social, psicológico o educativo que los fundamentan. Fierro (1977).

Con los estudios sobre la inteligencia, se agudizó una actitud negativa que apoyó la institucionalización, es así como "los psicólogos norteamericanos falsearon la intención de Binet, inventaron la teoría hereditarista del Cociente Intelectual y cosificaron sus resultados. Como suponían que la Inteligencia era heredada, elaboraron una serie de argumentos engañosos donde confundían las diferencias culturales con las propiedades innatas" (Gould, 1986. p. 157).

Fue H. Goddard el hereditarista, que utilizó la escala unilineal de la deficiencia mental para medir la inteligencia, suponiendo que aquella pasaba por herencia de padres a hijos. En la época de sus trabajos, existía interés con las teorías de Mendel por la posibilidad de descifrar las bases de la herencia; Goddard intentó describir la genealogía de los

deficientes mentales internados en la escuela de Vineland y llegó a la conclusión que la debilidad mental estaba regida por las leyes Mendelianas de la herencia. Si la deficiencia mental dependía de un sólo gen, entonces la vía de su eliminación estaba a la mano. Afirmaba:

No sólo son incapaces de controlarse sino que a menudo también lo son de percibir las cualidades morales; para que no tengan hijos no basta con prohibirles que se casen. De modo que si hemos de impedir que un débil mental tenga hijos, debemos hacer algo más que vedarles el matrimonio, una, la internación en colonias, otra, la esterilización. El idiota no constituye nuestro problema, sin duda es repugnante. Con todo vive su vida, está perdido. No engendra hijos como él que comprometan el futuro de la raza. Nuestro gran problema es el tipo deficiente mental (Gould, 1986, p. 163-165).

Se comprende claramente por qué Goddard dedicó tanta atención a los deficientes mentales, pues según él constituían una amenaza a la salud racial. Estos falsos hallazgos y prejuiciadas conclusiones fundamentaron y determinaron una actitud de mayor segregación y por ende la justificación de la institucionalización de todas las personas con algún tipo de deficiencia.

Aparecen entonces innumerables instituciones y organizaciones para "internar" a estas personas, con una función solamente desde lo asistencial en sus comienzos y más tarde con un enfoque médico y de rehabilitación. La persona pasa a ser considerada una enferma, una paciente, sometida a una relación de dependencia y segregación, pues su derecho a la educación se subordinó al imperativo de corregir primero la anormalidad.

En el siglo XX, con la influencia de ideas Neopositivistas, surgen estudios psico-médico-pedagógicos respecto a la persona limitada, apreciándose actitudes de interés científico, que buscaban el origen de la limitación pero al mismo tiempo se continuaba aislándolos y segregándolos pues eran asociados con el pecado»

Con el Capitalismo se desarrollaron tecnologías que incrementaron la producción, pero el mercado competitivo prefirió al hombre de alto rendimiento, y, nuevamente, las personas limitadas quedaron marginadas al considerárseles torpes, poco eficaces o inútiles.

El pensamiento humanista del siglo XX y las guerras mundiales incidieron en las alternativas de atención a las personas limitadas. Como consecuencia de los conflictos bélicos, se incrementó la población con alguna deficiencia, discapacidad o minusvalía. De 1919 data la celebración del Tratado de Versalles cuyo objetivo fue la protección de los afectados por la guerra. De esta misma época se tiene conocimiento de la defensa de los derechos de toda persona y en especial si es limitada, acción que lideró la Organización Internacional del Trabajo -OIT- así como la promoción de los programas de rehabilitación y empleo para los limitados.

Aparece la concepción de la Educación Especial, con la creación de las Escuelas Especiales, donde vuelve a separarse a las personas, de acuerdo con el tipo de déficit que presenten - sordos, ciegos, retardo mental, etc-.

Se habla entonces de niños especiales, quienes necesitan una educación especial, y se crea la pedagogía terapéutica, correctiva y remedial. Aunque esta concepción de Educación Especial constituye un avance en la atención educativa de las personas deficientes, tiene implícita aún una actitud segregadora, al ubicar a los niños en ambientes artificiales, en instituciones aisladas de la vida de la comunidad.

Por otra parte, la Educación pierde su objetivo de formación integral pues se centra en la atención de la deficiencia, de la diferencia y no en las potencialidades del niño. Obliga además a la formación de dos tipos de educadores: el maestro regular de los niños "normales", incapaz de atender a un alumno con algún tipo de limitación y el educador especial, como terapeuta que debe rehabilitar al niño. La creación del sistema educativo especial, independiente del regular, resulta ineficaz e injusto, pues continúa discriminando qué niños reciben Educación Especial, los excluye de la Educación Regular, los separa de sus compañeros y les niega el gozar de las mismas oportunidades y derechos.

Esta revisión histórica no sólo nos muestra las actitudes que se han tenido hacia las personas limitadas, sino también las concepciones sobre rehabilitación y las alternativas educativas que se han implementado. Se ha tratado de una historia de segregación. Es decir, al niño diferente se le ha sacado del aparato escolar pues ha pesado más la limitación que la persona en sí. Por muchos años se ha contado con un enfoque médico que ha venido transformándose lentamente por un modelo educativo, pero con una marcada tendencia a rotular, patologizar y segregar.

Hasta los años 60 en la mayoría de los países, y en la actualidad en nuestro medio, la educación se ha organizado por separado: dos tipos de escuelas para niños regulares y para niños especiales, dos tipos de maestros: el regular y el especial; dos sistemas separados, cada uno con su metodología y con sus propios recursos. Los dos tipos de educación constituyen un "no-sistema" porque carecen de estructuras coherentes y de organización para relacionarse unos con otros (Etchegoyen, 1986).

Puig de la Bellacasa (1986, p.31), en sus investigaciones recopila las siguientes concepciones de rehabilitación:

Concepción proteccionista y asistencial: en la cual se considera a la persona limitada como incapaz de ser autónoma y se les brinda atención sobre la base de la caridad pública.

Concepción centrada en la persona: En la cual es el individuo quien tiene el problema de la deficiencia, la falta de destreza y por tanto es en él donde se aplica la solución mediante la intervención profesional. El sujeto de atención es el paciente, quien recibe un proceso de manos de profesionales que miden el grado de destreza y funciones logradas.

Concepción Centrada en la "autonomía personal": Se considera que el problema no sólo radica en- la deficiencia, sino que se amplía a su situación de dependencia y a las condiciones de su entorno. Como solución se plantea búsqueda de alternativas que le faciliten a las personas modificar su imagen, su autoconcepto y autoestima. Se impulsa la "autogestión" y la responsabilidad personal, actuando sobre y con el entorno, incluyendo la institución y la familia.

Concepción como proceso de acciones integrales. El Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional -GLARP-, considera que las personas con limitaciones pueden verse afectadas en tres aspectos:

Deficiencias: estructuras.

Discapacitadas: capacidades.

Minusvalía: funciones sociales.

El GLARP, no considera a la persona limitada en situación estática sino como un ser con capacidad de transformarse y transformar su realidad. En esta concepción, la rehabilitación requiere acciones integrales que logren, el desarrollo bio-psico-social de la persona, además la búsqueda de la autonomía, la autogestión y la

actividades de su medio, lo cual equivale a la integración social, familiar, escolar, recreativa, en salud, en empleo, etc. Se genera un proceso de interacción de la persona limitada "en" y "con" su entorno, donde ambas partes se integran y se transforman activamente.

Las alternativas educativas también han evolucionado a través de la historia, desde la institucionalización en internados a las instituciones de carácter educativo y hoy un desmonte de éstas, llamado "Desinstitucionalización".

La historia de este proceso se inicia en la década del sesenta cuando se gesta en Europa y América la ideología de la "normalización", que ha permitido cambios radicales en las alternativas de atención a las personas limitadas, y es así como cada vez más los sistemas educativos regulares reciben a los alumnos con necesidades especiales y se crean en todos los sectores -salud, recreación, educación, etc.- "ambientes normalizados entendidos como los espacios y condiciones de vida ofrecidos a los limitados, lo más parecido posibles a las circunstancias regulares y a las formas de vida de la sociedad" (Etchegoyen, 1986, p. 4).

El principio de "normalización" se enuncia por primera vez en 1959, cuando el danés Bank-Mikkelsen logra incorporarlo en la ley de su país. "La normalización no intenta hacer de un deficiente mental una persona normal. El objetivo no es la normalidad sino la normalización. La normalización significa aceptación de los deficientes mentales con su minusvalía y ofrecimiento de condiciones de vida normales..." (Bank- Mikkelsen, 1971, p. 31).

La filosofía "normalizadora" implica una conversión de la segregación hacia la integración y búsqueda de principios educativos nuevos tanto en la escuela regular como en las instituciones formadoras de maestros.

En la década de los setenta, el sueco Nirje (1969), hace una revisión sistemática en la literatura del concepto de Normalización, en la cual enfatiza no sólo el objetivo a conseguir sino los medios y métodos para conseguirlo. Nirje recoge algunas de las características de la Normalización y exige que las personas con necesidades especiales formen parte de la vida ordinaria de las demás personas en: el ritmo normal de la jornada, de la semana, del año, en las experiencias normales del ciclo vital, una vida normal en un mundo heterosexual, y un nivel económico normal.

Para Nirje lo importante del principio es que resulta provechoso tanto para el deficiente mental, como para la sociedad: "En primer lugar, se pone al alcance de todas las personas deficientes, las formas y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias de la sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar, se ofrece a la sociedad una ocasión de conocer y respetar a los deficientes en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a la sociedad a marginarlos" (Nirje, 1976, p.284).

El principio de Normalización se extendió por Europa y América, siendo el Canadiense Wolfwolfensberger quien publica en 1972 el primer libro sobre la Normalización, considerado como el más importante teórico de este principio, para las personas con retardo mental.

Los autores que trabajan el principio de la normalización, coinciden en afirmar que no se normaliza a las personas sino al entorno y al ambiente. Se trata de un proceso que se extiende desde la búsqueda de alternativas que mejoren la calidad de vida de los individuos limitados hasta la desinstitucionalización.

En la vida diaria, la normalización implica para las personas con impedimentos, acceder a los mismos espacios e interactuar en igualdad de condiciones y derechos como la gran mayoría que no tiene impedimentos.

Es decir, la normalización significa que la persona , aunque tenga una limitación o discapacidad, debe tener un ritmo de vida acorde con su edad. Siendo niño debe vivir un horario como el de los otros niños, tener actividades que llenen sus necesidades, tiempo libre para el juego con sus iguales y recibir una educación en los mismos ambientes escolares. Siendo adulto debe asumir responsabilidades, tener la libertad de decidir frente a su vida sexual y laboral para desarrollar y ganar su independencia emocional y económica.

Otros principios complementarios a la normalización que facilitan también la integración, son el de "sectorización" e "individualización". Se refiere el principio de "sectorización" al derecho que tienen las personas con limitaciones, a usar los bienes, recursos y servicios de la comunidad en la cual viven. La "individualización" se entiende como el respeto a las características y necesidades de cada persona. La aplicación de éstos principios genera la concepción integracionista en la educación.

En la corriente integracionista, es más importante la persona que la etiqueta diagnóstica; no desaparecen todas las instituciones, pues no todos los niños pueden ser integrados; no desaparece el maestro de educación especial pero su trabajo se realiza la mayoría de las veces en la escuela regular, es un profesional de apoyo que rota por varias instituciones, o le aporta al educador de aula regular en el manejo de las dificultades escolares y del desarrollo del niño integrado. Aparece entonces frente a la subnormalización la Normalización y frente a la segregación la Integración.

La integración social genera un proceso de reordenamiento que cubre no sólo todas las etapas del desarrollo de una persona comúnmente conocida como deficiente, limitada, especial, excepcional- entre otros términos- sino también las alternativas de atención, educación y rehabilitación que se les ofrece. Es por ésto, que tenemos que diferenciar entre "integración familiar", "integración escolar", "integración laboral".

Para este equipo de investigación, la Integración es un proceso dinámico y recíproco, entre los diferentes estamentos sociales y el niño limitado, para favorecer su desarrollo bio-psico- social, en igualdad de condiciones de vida y derechos que poseen los individuos "normales". Se parte de considerar a los limitados como personas que pueden participar activa

y creativamente en todos los hechos sociales, para lo cual se requiere un cambio actitudinal hacia la "diferencia" y de adecuaciones en todos los estamentos, que respeten la individualidad del niño, joven y adulto con limitaciones.

En un enfoque amplio, la integración como finalidad es permitir que el deficiente viva mejor, que asuma su deficiencia en una sociedad que lo reconoce y lo acepta como tono de los suyos (Toraille, 1983. p. 15).

La Integración en el campo escolar, consiste en un proceso mediante el cual el niño con limitaciones es acogido en la escuela regular, no solo para una integración a nivel físico, sino para desarrollar su personalidad, su inteligencia, su autonomía social, junto con los demás niños llamados "normales". El principio de Integración supone entonces, que todos los niños, en la medida de lo posible, asistan a los centros educativos regulares. Únicamente en los casos en que ésto sea imposible por el grado de severidad de la limitación - por ejemplo en los retardos profundos-, los niños recibirán atención especial en centros específicos, buscando así su integración Social a toda costa.

Birch (1974, p.25), teórico de la Integración, en su obra *Mainstreaming*, la define como "Unificación de las educaciones ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje".

La Integración Escolar debe empezar lo más temprano posible. La primera instancia de Integración, la constituye la prevención de discapacidades. En ésta tarea, es fundamental el trabajo de formación a los padres, los profesionales y a toda la sociedad en general, con el fin de mejorar las condiciones de vida, haciéndola más sana y de mayor calidad para todos.

El nivel más adecuado para iniciar la Integración Escolar es el del Preescolar, tesis que está bien fundamentada por Adriana Peña Donoso quien en el II Seminario sobre Rehabilitación de las personas excepcionales en Paraguay en 1983, exponía las siguientes razones:

Hay mayor desarrollo bio-psico-social y potencialidad a aprender aún en los niños con retardo mental severo.

Por lo general, en preescolar el personal docente es más capacitado.

Los niños pequeños, no poseen actitudes negativas, ni estereotipos, ni prejuicios ni rótulos frente al niño limitado.

Hay evidencias de que niños hasta los cuatro años no reconocen en los pares de su misma edad, diferencias de posibles déficits, aunque sean severos.

Un buen programa preescolar, cumple para todos los niños una acción preventiva.

En el niño con limitaciones, se previene la agudización de las condiciones discapacitantes, si son atendidas oportunamente (Peña Donoso, 1984, p. 25-30).

La corriente integracionista se apoyó en su origen en razones como:

- Movimiento por los derechos civiles contra la segregación
(Declaración de los Derechos del Deficiente Mental: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1971).

- Incremento de la población limitada.

Se pone en tela de juicio la eficacia de la educación especial tradicional.

Los padres asociados presionan por prácticas más humanas.

- Los efectos negativos del rótulo diagnóstico, y el estigma por ser alumno de educación especial.

Resultados positivos de investigaciones y programas desarrollados en el marco de la integración.

Los altos costos de la educación especial como sistema educativo aparte.

- La escasa cobertura del sistema institucionalizado.

Pese a los avances de la Filosofía Integradora en el contexto educativo de nuestro país, no se han transformado a fondo las prácticas en Educación Especial. Es así como podemos hacer un paralelo entre las prácticas vigentes y las aconsejadas.

Práctica actual:

- Se pone en tela de juicio la eficacia de la educación especial tradicional.
- Los padres asociados presionan por prácticas más humanas.
- Los efectos negativos del rótulo diagnóstico, y el estigma por ser alumno de educación especial.

Resultados positivos de investigaciones y programas desarrollados en el marco de la integración.

- Los altos costos de la educación especial como sistema educativo aparte.
- La escasa cobertura del sistema institucionalizado.

Pese a los avances de la Filosofía Integradora en el contexto educativo de nuestro país, no se han transformado a fondo las prácticas en Educación Especial. Es así como podemos hacer un paralelo entre las prácticas vigentes y las aconsejadas.

Práctica actual:

Debe importar más la persona que su déficit, el niño pertenece al aula regular, donde se debe respetar la individualidad y recibir apoyo académico específico a su limitación, sin que ésto justifique la segregación.

Práctica actual:

Algunos niños comienzan su escolaridad regular y xana vez que son detectadas sus dificultades son enviados al aula o escuela especial y nunca regresan al sistema regular.

Prácticas aconsejadas:

Los niños deben realizar su escolaridad en el sistema regular y recibir complemento especializado.

Práctica actual:

Los niños limitados sólo tienen opción de relacionarse con niños de igual o similar limitación.

Práctica aconsejada:

Los niños "normales" interactúan con los "limitados", cooperan y conviven en un ambiente de tolerancia.

Práctica actual:

Los programas que forman maestros de preescolar, primaria y especial son muy distintos, el currículo no incluye asignaturas que los habiliten para el manejo de la limitación.

Práctica aconsejable:

El currículo para la formación de maestros incluye teoría y prácticas con niños limitados, aunque existe un maestro especializado en las distintas limitaciones.

2.2 INTEGRACION ESCOLAR EN EL CONTEXTO MUNDIAL

De la implementación de la integración escolar en los diferentes países, se extraen aportes tanto de los programas que se desarrollan, como de las investigaciones que fundamentan esta corriente pedagógica.

De los programas se seleccionan algunos principios filosóficos, la legislación, los modelos y recomendaciones generales. De las investigaciones revisamos los grupos de variables - eficacia, adaptación social y actitudes- por considerar que tienen mayor relación con esta investigación.

2.2.1 Programas

2.2.1.1 Principios Filosóficos: Los países con experiencia en integración escolar la han fundamentado en los principios de "normalización", "individualización" y "sectorización" anteriormente expuestos. Otros principios rectores son:

La educación es un derecho general para todos los niños y debe ser impartida en la escuela regular, sin que en esta, se excluyan los servicios especiales que necesitan las personas limitadas. La mayoría de los países, se acogen al reconocimiento universal de este derecho, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1971.

La integración implica una conversión de la imagen pesimista que se ha tenido de la persona limitada, a una concepción más positiva y progresista, donde son valorados los derechos humanos. Se le da mayor importancia a la detección precoz de las deficiencias y a la aplicación, en período temprano, de las acciones educativas y reeducativas necesarias. Se parte, además, de la importancia de la relación entre deficientes y no deficientes y del mantenimiento de los primeros en el medio normal de escolarización, de trabajo y de vida. Se relleva la necesidad de que la familia participe en las decisiones y apoyo educativo a ellos referidos.

La integración debe ser concebida como un continuo revisable en función de la evolución de cada caso individual.

Cualquiera que sea el modelo de integración adoptado, se debe elaborar un proyecto educativo individualizado, en el cual participe la familia, los educadores, personal especializado, los establecimientos y servicios implicados. Una integración en bien del niño, debe ser concertada entre la familia y las partes interesadas.

Encerrar a quienes son diferentes en instituciones especialmente diseñadas, teniendo en cuenta su diferencia, es la mejor manera de garantizar la perpetuidad de su minusvalía. Por el contrario, la integración de los deficientes en instituciones ordinarias, si bien no ha de resolver la deficiencia, al menos no agravará el problema, tal y como lo hace la segregación del individuo del ámbito normal.

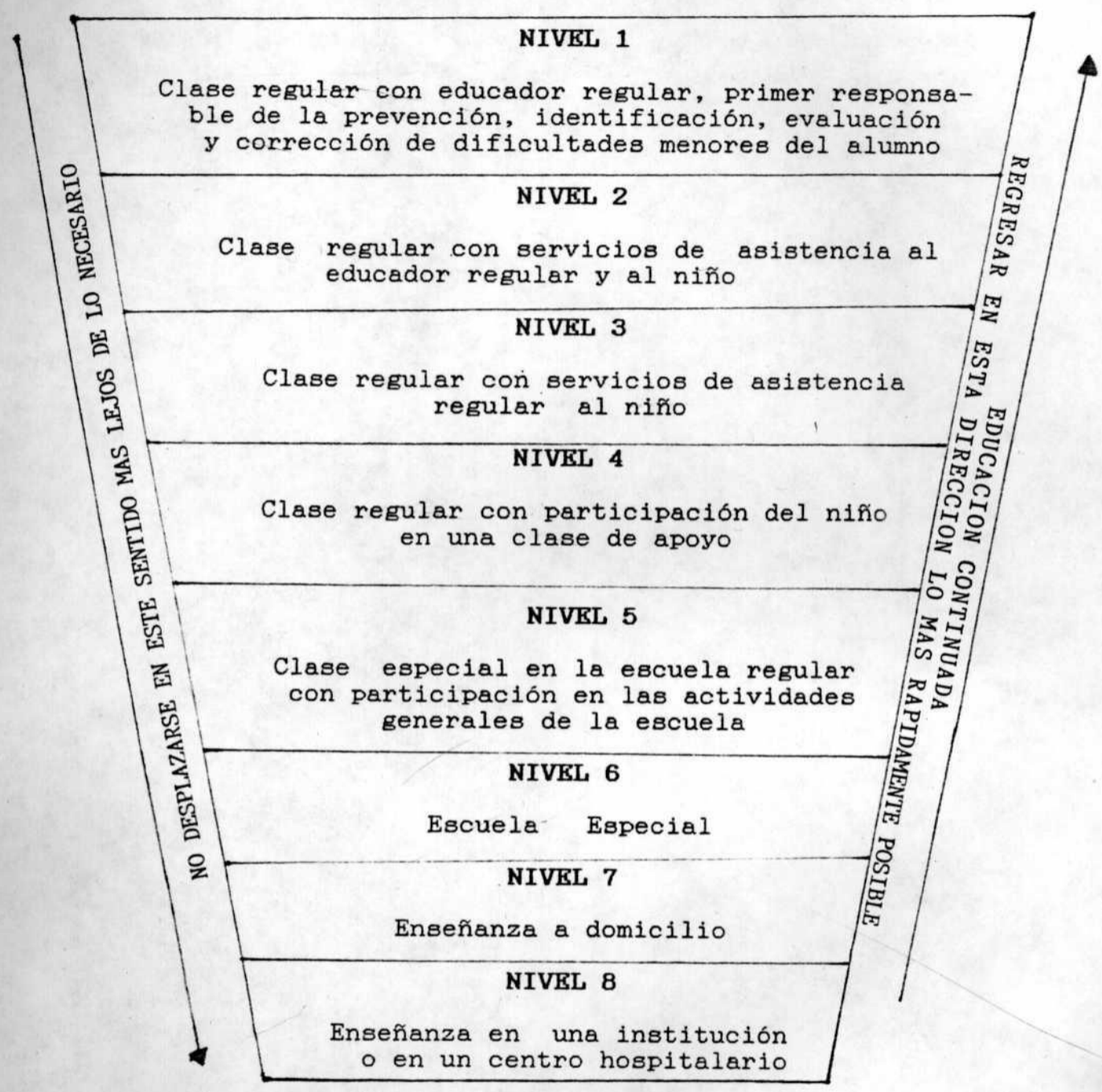
La integración genera un movimiento en busca de la calidad de la educación regular. Cada sistema educativo debe buscar mecanismos de apoyo a la educación regular, de forma que ésta pueda ampliar su campo de acción para abarcar todo tipo de diferencias individuales, evitando el etiquetamiento y la segregación de los niños deficientes.

2.2.1.2 Legislación: En la revisión sobre el estado de la integración en el mundo, se encuentra que la mayoría de los países de Europa y Norteamérica la practican desde la década de los setenta con un marco legal inicialmente general, que posteriormente consideró aspectos concretos del sistema educativo de cada país. Luego se fue implementando la integración en Latinoamérica y aunque es la corriente vigente, con frecuencia no se cuenta con una legislación que la apoye.

Los países abanderados en esta corriente, se basaron en la legislación sobre los derechos humanos y en la filosofía de la normalización. Si bien es cierto que la sola legislación no logra la integración, sin ella es difícil abrir un espacio de reflexión que priorice en los derechos de las personas limitadas cuando están de por medio ventajas para los maestros, que han trabajado con el modelo institucional, como por ejemplo el sobresueldo.

En los casos donde el surgimiento de la integración ha sido natural, ya por convencimiento de los maestros, traducido en una actitud de apertura, tolerancia y reflexión, la legislación simplemente ha consagrado un derecho practicado y reconocido por todos -padres, maestros, niños, comunidad, etc.-. En cambio, cuando la educación "regular" ha funcionado aparte de la "especial", cada una como un sistema con propia legislación, la unificación en un marco legal que las complemente y las haga un sistema educativo único, es labor más dispendiosa, pues se trata de unir lo que nunca debió estar separado.

2.2.1.3 Modelos de Integración: La mayoría de los modelos de integración utilizados en todos los países, son inspirados en el de cascada, que gradúa los servicios de la comunidad. Este sistema fue elaborado por Maynard Reynolds, de la Universidad de Minnesota en 1962 y adoptado por el Council for Exceptional Children. Se ha difundido a través del informe Copex que han adoptado varios países. Sanz(1985).



El sistema en cascada comporta una diversidad de medidas, graduadas en función de las necesidades del niño, desde una

perspectiva de normalización y desinstitucionalización. En la parte superior se representa al niño en la clase regular, bajo la responsabilidad de un maestro regular; a continuación se añade el servicio de apoyo al educador regular o al niño, o ambos; finalmente se representa la enseñanza en una clase especial o en una escuela especial. La enseñanza a domicilio o en el ámbito de una institución o centro hospitalario son medidas educativas excepcionales. Cada nivel requiere de unas medidas específicas para todos los estamentos involucrados.

Otro modelo de servicios escalonados, fue propuesto por Deno en 1970, en el cual, la educación especial se concibe como un instrumento para facilitar el cambio educativo. Para éste autor, la educación especial vendría a ser una rama dedicada a la investigación y al desarrollo, dentro de los programas habituales de educación. Para que se cumpla esta función, la educación especial habrá de estar indisolublemente asociada a la educación en general. Deno propone una cascada de servicios adaptada a las necesidades de los individuos, la cual se representa así:

"PROGRAMAS ESCOLARES"	NIVEL I	Niños ubicados en clases normales, incluidos los deficientes capaces de seguir la marcha de la clase normal con o sin ayuda médica o asesoramiento especial.
--------------------------	---------	---

NIVEL II Asistencia a las clases normales y servicios educativos complementarios.

NIVEL III Asistencia simultanea a clases especiales.

NIVEL IV Residencias y escuelas especiales.

NIVEL V Permanencia en clase.

PROGRAMAS
SANITARIO-
ASISTENCIALES

NIVEL VI Instrucción en hospitales o residencias.

NIVEL VII Servicios "no educativos" -médicos y supervisión de bienestar social-. (Chaffin, 1975, p.23).

Modelo de Steve Lilly: En 1970, desarrolla un modelo para la prestación de servicios educativos a las personas limitadas, teniendo en cuenta tres criterios: El primero, es que no cabe bajo ningún concepto el rechazo de un solo niño.

Advierte el autor, que la responsabilidad del fracaso escolar, si lo hubiera, recaería sobre el maestro, no sobre el niño, lo que obligaría a los educadores, tanto especiales como regulares, a enfrentarse con los problemas educativos dentro de la misma clase normal. Un segundo criterio, es que la responsabilidad de rectificar las situaciones difíciles planteadas en la clase recae sobre el maestro, de forma que los recursos educativos especiales se han de considerar únicamente como un medio auxiliar. El tercer criterio, consecuencia del anterior, es que el objetivo capital de la educación especial, consiste en desarrollar las capacidades de los maestros de las clases normales hasta el punto de que no necesiten la colaboración de servicios educativos especiales.

Lilly describe así su modelo, basado en la misma educación: "Al inscribir a un niño se ha de ofrecer a su maestro la colaboración de un especialista, cuyas funciones consistirán en ayudarlo a enfocar el problema concreto del niño, así como los problemas que puedan presentarse en la clase. El especialista ayudará al maestro a manejar la clase tal como es, a hacer frente a los problemas, tanto de instrucción como de comportamiento. Mientras dure la prestación de sus servicios, el especialista nunca separará a un niño de la clase para dedicarle una atención especial, ya que esto no contribuirá a preparar al maestro para cumplir estas funciones en el futuro" (Chaffin, 1975. p. 24). El autor insiste en que su modelo no pretende sustituir, sino complementar los servicios educativos ya existentes.

Como se puede observar, la corriente integracionista hace énfasis en ambientes escolares "normales" siempre que sea posible, lo cual genera un movimiento hacia el cierre de instituciones segregadoras o "desinstitucionalización".

Algunos países señalan que la integración no implica el cierre total de las instituciones y que las dos alternativas deben funcionar paralelamente, pues se requieren instituciones para tres tipos de casos:

Niños con deficiencias intelectuales, físicas y sensoriales severas y complejas, que requieran técnicas y tratamientos sumamente especializados.

Aquellos niños con problemas emocionales y caracteriales que hagan imposible su relación con los demás, y su propio progreso educativo.

Para los niños que, aún presentando deficiencias menos severas al ser éstas múltiples requieren ambientes educativos muy estructurados.

2.2.1.4 Recomendaciones generales para una integración escolar exitosa.

Las experiencias de integración escolar adelantadas en los países, ya a través de programas o investigaciones señalan que para el logro de una integración exitosa se requiere de cambios diferentes según la particularidad de cada país, pero como elementos comunes se incluyen:

Una legislación bien definida, que recoja el derecho de todo niño a tener acceso a los servicios educativos existentes.

Un compromiso firme por parte de las autoridades escolares, de apoyar el principio de integración y de facilitar a los maestros la ayuda necesaria.

Una actitud positiva de los maestros que van a participar en la integración, traducida en deseo de aceptar al niño limitado, interés en capacitarse y de acompañar su trabajo pedagógico cotidiano de la reflexión.

El establecimiento de programas adecuados de formación de maestros.

La conjugación de todos los recursos para conseguirla: maestros especializados que funcionan como instructores auxiliares con el niño y como asesores pedagógicos; los equipos de apoyo que colaboran en la preparación de la integración de cada niño, los padres, cuyo conocimiento de las necesidades específicas del niño es muy valioso; las asociaciones de padres que tienen un papel fundamental como grupos de presión (Mittler, 1981. p.9-17).

En resumen, la integración no se logra sólo por la "buena voluntad del maestro". Sería ingenuo y erróneo pensar desde el punto de vista educativo, que puede integrarse satisfactoriamente en el aula regular, a las personas limitadas, sin considerar los problemas de fondo implicados.

Medea Bobbio (1983), recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos de la organización escolar:

- Revisar los espacios y los tiempos de trabajo educativo.

Poner la escuela en condiciones de reflexionar sobre cómo colmar experimentalmente las carencias de estudio pedagógico y metodológico sobre lenguajes no verbales útiles para la comunicación.

Afrontar entre los educadores y los padres discusiones de carácter pedagógico y metodológico para realizar una integración efectiva.

Formular una precisa y puntual programación educativa, concertada entre educadores y padres, además proveer verificaciones periódicas y reestructuraciones eventuales de la programación.

Reflexionar sobre la arbitrariedad selectiva de la escuela tradicional y sobre los problemas de la evaluación.

Prever actividades de tipo socializante, de tipo creativo y opcional, dentro de la escuela, con la finalidad de que cada niño pueda encontrar un ámbito de aprendizaje a su medida.

Instaurar una relación de colaboración entre los educadores y afrontar el problema de la redistribución y de la rigidez de los roles.

De la revisión hecha al estado actual de la integración escolar en el mundo, se puede concluir que el éxito de ésta depende más de los esfuerzos de la misma sociedad en que vive la persona limitada, que de las propias capacidades del limitado.

2.2.2 Investigaciones:

Los resultados de las Investigaciones en el área de la Integración Escolar pueden agruparse en tres grandes grupos de variables: eficacia, adaptación social y de actitudes.

2.2.2.1 Eficacia: Los estudios de eficacia, comparan los progresos de los alumnos deficientes escolarizados en aulas especiales, con los del mismo tipo de niños escolarizados dentro de clases regulares, (integrados). Estos estudios comparativos han contribuido de manera importante a impulsar el proceso de Integración, ya que han puesto de manifiesto la escasa efectividad de las clases especiales (Dueñas, 1990).

Según las revisiones efectuadas por Johnson (1961), Quay (1963), Stedman (1964), Kirk (1964), Gardner (1966), Dunn (1968), Ingalls (1978), Gukin y Spieker (1981), las tendencias que se derivan de los estudios comparativos más relevantes son:

No existen evidencias científicas, de que los niños mentalmente disminuidos, ubicados permanentemente en aulas y en instituciones especiales, alcancen un rendimiento escolar superior, que aquellos otros ubicados en aulas ordinarias.

En cambio, los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar, de los niños mentalmente disminuidos, en aulas ordinarias, es superior al de los ubicados permanentemente en aulas especiales.

Una crítica hecha a estos estudios correlacionales en su mayor parte, es a nivel metodológico, en el control diferenciado de los distintos factores o variables que se midieron o no, al seleccionar y equiparar los dos grupos de alumnos de clases normales y clases regulares. Cuando se destacan por ejemplo, los efectos positivos en los alumnos integrados, es difícil determinar qué aspectos del proceso de Integración, son los que específicamente contribuyen a ello.

Sin embargo, existen estudios más significativos, basados en métodos aleatorios y mediciones apropiadas, que permiten hacer algunas generalizaciones importantes, en relación a los efectos de las diversas formas de integración de alumnos con retardo leve (Slavin & Madden, 1986).

Es necesario, señalar el tipo de alumnos considerados en estos estudios, quienes en su mayoría son "ligeramente retrasados" - en terminología de MacMillan- y dentro de ellos, la mayor proporción, son alumnos "retrasados mentales educables", como los considerados en el Proyecto PRIME (Programmed Reentry into Mainstream Education) el cual es uno de los pocos estudios sobre Integración Escolar realizados a gran escala. (Meyers 1980, Hegart y Pocklington 1981, Meyen y Altman, 1982 y MacMillan 1986).

Los estudios con los niños "ligeramente retrasados" tienen una justificación teórica, porque ellos en su desarrollo cognitivo, siguen una secuencia similar a la de los niños normales, pasando a través de todos los estadios de Piaget en el mismo orden, aunque a un ritmo más lento -Weisz y Zigler, 1979; Woodward, 1979; MacMillan, 1986-; en tanto, que para los niños con disfunción cerebral, la hipótesis de similar secuencia no parece que se cumpla. Las diferencias entre los niños ligeramente retrasados y los niños normales son más de grado que de clase (Dueñas, 1990. p. 296).

Uno de los estudios, que se realizó con método más adecuado, basado en asignación aleatoria de estudiantes a clases especiales o normales, así como en la utilización de mecanismos para detectar diferencias en el grado de competencias de los maestros, es el de Calhoun y Elliot (1977). Estos asignaron al azar, a estudiantes retrasados mentales recuperables (RMR) y a otros con trastornos afectivos (TA), a clases de educación especial de jornada completa o a clases normales. Cada otoño y cada primavera durante tres años, se evaluaron los progresos

por medio de la prueba de nivel Stanford Achievement test. La muestra escogida para este estudio longitudinal, se componía de 50 estudiantes R.M.R. y 50 con TA, repartidos por igual, entre las clases normales y especiales. Los maestros, todos titulados en Educación Especial, se turnaban en las clases cada semestre, alternando clases especiales y normales. Los programas de estudio -instrucción básicamente individualizada-, los materiales y el equipo, eran los mismos en las clases especiales y en las normales.

Los resultados del estudio de Calhoun y Elliott indicaron claramente, que la Integración en clases normales, tenía un efecto más positivo sobre el rendimiento de los estudiantes tanto RMR como con TA- que la acomodación en clases especiales (Slavin & Madden, 1986).

Otro estudio cuidadosamente planeado, es el de Goldstein, Moss y Jordán (1965) quienes prepararon un programa de Educación Especial, estimado por ellos como ideal, con maestros formados y seleccionados. Ubicaron al azar a 57 alumnos en aulas especiales y a otros 69 en aulas ordinarias, todos con igual edad cronológica y con Coeficiente Intelectual, comprendidos entre 50 y 80. La experiencia duró cuatro años, al final del cuarto, quedaron 93 alumnos en total. Los resultados más importantes fueron:

Tanto el grupo experimental (aulas especiales) como el grupo de control (aulas regulares), logró importantes aumentos en el Coeficiente Intelectual, aunque las diferencias entre ambos grupos no resultaron estadísticamente significativas.

El grupo de control era notablemente superior en lectura, durante los dos primeros años, pero la diferencia entre ambos grupos desapareció al final del cuarto año.

Los alumnos del grupo experimental obtuvieron calificaciones más altas en las pruebas verbales, aunque las diferencias con el grupo de control no fueron estadísticamente significativas.

Las madres de los alumnos del grupo experimental poseían una percepción superior de sus hijos que las del grupo de control (Molina, 1985. p. 195).

Los investigadores no habían previsto, que el estudio no lograría demostrar, resultados positivos del programa de clases especiales por ellos preparado. Concluyeron entonces, que si un programa, de Educación especial tan cuidadosamente planeado, no aumentaba el rendimiento de los alumnos, más que la educación en clases normales, entonces, los programas de Educación Especial, concebidos y llevados a la práctica, con menos esmero, no serían más eficaces que la educación en clases normales.

2.2.2.2 Adaptación: Las investigaciones sobre el desarrollo del autoconcepto y de otros indicadores intrapersonales de adaptación social, señalan que los estudiantes con deficiencias, integrados en clases regulares, tienen menos aserciones de inferioridad que los estudiantes asignados en clases especiales (Meyerowitz 1962).

En la investigación de Goldstein, ya revisada, se encontró que los alumnos del grupo experimental -Aulas Especiales- evidenciaron un mayor autodesprecio y un autoconcepto más bajo, que los del grupo control -Aulas regulares-.

En el estudio de Calhoun y Elliot (1977) antes descrito, se indicó que los alumnos con retardo mental y los de trastornos afectivos, destinados al azar a clases normales, tenían un autoconcepto más positivo, que los asignados a clases especiales.

Budoff y Gottlieb (1976), encontraron al cabo de un año de su estudio comparativo, que los alumnos de clases regulares, cualquiera que fuera su capacidad de aprendizaje, tenían actitudes más positivas, respecto a la escuela y mostraban un mayor dominio de sí mismos.

Meece y Wang (1982), compararon las actitudes sociales y los comportamientos de alumnos con retraso escolar, repartidos al azar en clases regulares de jornada completa, con los de otros alumnos semejantes, que asistían a clases normales sólo media jornada. Se comprobó que los estudiantes que estaban en jornada completa tenían un concepto de sí mismos y de su competencia más alta, que los que sólo estaban parcialmente integrados, también eran objeto de un grado de aceptación superior por parte de sus compañeros.

Goldstein (1965), Smith y Kennedy (1967) encontraron, que los únicos casos en que se comprobó que la Integración en clases normales no mejoraba los resultados sociales y afectivos, fueron aquellos en que no se prestaba un apoyo especial a los alumnos, como instrucción individualizada y otros (Slavin & Madden, 1986. p.485).

2.2.2.3 Actitudes: El problema de las actitudes docentes, ha sido señalado, tanto por investigadores como por entidades que trabajan en la integración escolar, como el primer factor de éxito o de fracaso, en la aceptación y aplicación de esta nueva concepción educativa.

Semmel, Herzog y Horgenson (1965) y Beer (196B), realizaron estudios comparativos del comportamiento docente, con respecto a los alumnos mentalmente disminuidos, de una muestra de profesores de clases regulares y otros de clases especiales, encontrando dos resultados interesantes:

El primero es que cuando no hay una preparación previa por Parte del profesorado, éste se deja influir por la percepción y expectativas que tenga de cada alumno, de forma desfavorable si cree que sus alumnos no aprenden y de forma favorable si está convencido de lo contrario.

El segundo, es que el rendimiento de los alumnos mentalmente disminuidos, no depende tanto de su capacidad intelectual, como de las actitudes del profesor, hacia ellos (Molina, 1985. p. 199).

De acuerdo a la revisión de las investigaciones que se han ocupado de estudiar las variables que condicionan las actitudes docentes hacia la integración, éstas se pueden clasificar en cuatro grupos: las de variables estáticas, de contacto y/o experiencia con niños deficientes, de formación teórico- práctica y las de modificación de actitudes.

El primer grupo referido a variables estáticas o fijas, corresponde a datos objetivos del maestro como: edad, sexo, años de experiencia docente, nivel en que labora, área geográfica del ejercicio profesional, tamaño de la clase y tipo de escuela -entre otras- Harasymiw y Horne (1975), Mandell Stram (1970), Ringlanban y Price (1981), Larrivee y Cook (1979), Pilar Abós y Aquilino Polaino (1986), Jesús Nicasio García y Juan Carlos Alonso (1985). Algunos datos obtenidos en estos estudios son los siguientes:

Existe una correlación negativa entre los años de experiencia docente y actitudes positivas hacia la Integración Escolar. Mandell, Strain (1978), Larrivee y Cook (1979).

El tamaño de la clase y de la escuela, así como el tipo de Colegio, tienen poco impacto en la actitud del profesor hacia la integración.

Respecto al grado en que enseña el maestro, se encuentra, que tiene una relación fuerte con la actitud. Se hace menos positiva a medida que el grado aumenta.

La disponibilidad de los servicios de apoyo, tiene una influencia positiva en la actitud de los profesores e indica que ellos aceptan a los niños especiales, si pueden contar con el apoyo profesional necesario (Larrivee y Cook, 1979).

Los docentes varones y los más jóvenes son quienes presentan mayor acuerdo con la Integración.

El menor número de años de experiencia docente y el conocimiento de experiencias integradoras, implica una actitud positiva, traducida en la defensa de los beneficios sociales y académicos de la Integración.

Las investigaciones de Jesús Nicasio García y Juan Carlos Alonso (1985); Abós y Polaino, (1986) estudiaron la actitud de los maestros hacia la integración de niños con necesidades especiales, según a las variables: Sexo, edad, lengua materna, tiempo de Integración, información recibida, diagnóstico de los niños, tipo de centro, número de alumnos por aula, nivel de apoyo administrativo, apoyo técnico y años de experiencia.

Los resultados obtenidos fueron:

No observaron diferencias significativas en la actitud docente, según sexo y lengua materna.

Según el diagnóstico, la actitud fué menos positiva hacia los niños con retraso mental, respecto a otras limitaciones.

Las actitudes más favorables a la Integración, son las de los maestros de guarderías, seguidas de los de Preescolar.

Hay relación negativa significativa en la actitud con respecto a la edad.

No hay resultados significativos entre las actitudes y las variables de apoyo administrativo y técnico.

El segundo grupo de variables ⁶⁰ comprende el contacto y/o la experiencia con niños deficientes, como variables independientes estudiadas.

Higgs (1975) puso de manifiesto, que el contacto con personas deficientes, genera como resultado la formación de actitudes positivas hacia su Integración.

La falta de experiencia en el área de la educación especial, es uno de los factores más importantes que condicionan los miedos y los prejuicios, de los profesores hacia la Integración Escolar (Payne y Murray 1974).

El Tercer grupo esté compuesto por trabajos que han tomado como variables determinantes de las actitudes, el entrenamiento y la formación teórica-práctica de los profesores.

MacMillan (1974), refiere que la mayoría de los docentes de educación regular, no han tenido una preparación adecuada para trabajar con los niños especiales. Así, la confianza en la propia capacidad para educar a niños limitados, fruto de una adecuada preparación, correlaciona positivamente con las actitudes hacia la Integración (Abós y Polaino 1986, p. 195).

Jesús Nicasio y Juan Carlos Alonso (1985), encontraron que el nivel de información es una variable altamente significativa en relación con la actitud hacia la Integración. Los maestros que tienen nula información, obtienen puntuaciones medias y bajas en la Escala de Actitud y los que tienen mucha información obtienen alta puntuación.

Larrivee y Cook (1979), afirman que la percepción del éxito obtenido por los maestros con los niños especiales es, la variable más importante, que afecta su actitud hacia la integración, y que dicha percepción, esté en función del nivel de información, del conocimiento alcanzado y de la adquisición de habilidades específicas, aspectos que exigen mayor investigación, (p.31).

Un estudio que analiza el grado de aceptación y percepción de los problemas de aprendizaje, en los niños con retardo mental y su modificación en los profesores, a través de un entrenamiento en rehabilitación integral, concluye que el tratamiento del grupo experimental influye positivamente en la transformación de las actitudes docentes frente al niño con retardo, específicamente el niño trisómico 21. También, se modifica en los educadores, su percepción frente a los procesos de desarrollo y de aprendizaje del niño con retardo (Lopera, et al, 1988).

Un cuarto grupo, referido a las variables que influyen en la modificación de la actitud del maestro, hacia las personas limitadas, incluye estudios experimentales, que arrojan resultados positivos en cambio actitudinal, cuando se emplean técnicas como simulación de incapacidades (Clore & Jeffrey, 1972), discusiones en vivo y en video sobre discapacidades (Donaldson y Martison, 1977); Interacción y contacto con personas incapacitadas (Evans, Harasymiw y Horne 1975).

Estos estudios fundamentan el aporte que hace la Integración Escolar, en la prevención de actitudes negativas hacia las personas limitadas, como bien lo expresa Donaldson: "El cambio de actitud, puede tener éxito solamente, si una persona tiene experiencia de primera mano, a través de contactos estructurados con personas minusválidas, de modo que pueda extinguirse todo malestar o rechazo (Donaldson, 1980, p. 512).

Teniendo como referentes la revisión de las actitudes sociales hacia las personas con limitaciones, los resultados de investigaciones sobre las bondades de la Integración Escolar y las condiciones actuales de nuestro propio contexto educativo, donde apenas se comienza a difundir la aplicación del principio de Integración, se hace prioritaria la investigación acerca de cuál es la actitud de los profesores hacia el proceso Integrador.

Estamos de acuerdo con Larrivee y Cook (1979, p.322) en que:

"El aspecto de la Integración, que ha recibido poca atención en comparación con los aspectos administrativos, es el papel de la actitud del profesor. Mientras la Integración puede ser impuesta por la Ley, la manera en la cual el profesor regular responda a las necesidades del niño, puede ser una variable potencialmente mucho más importante en la determinación del éxito de la Integración".

Se considera importante, además, la investigación de las distintas variables, que condicionan o determinan la actitud del profesor hacia la Integración y su percepción del niño Integrado.

El conocimiento de tales variables, permitirá por una parte, la modificación de las actitudes negativas, al replantear los factores que las sustentan y por otra, el diseño y ejecución de acciones que favorezcan el desarrollo de actitudes positivas.

El garantizar una actitud positiva de los maestros, como condición previa a la integración escolar, permitirá el éxito de ésta, y hacer viable la implementación de una política de integración ya no por la simple promulgación de una Ley sino por la sensibilización y convencimiento del educador de las ventajas de la Integración escolar.

Planteamos como variables determinantes de una actitud docente positiva, la opción voluntaria de integrar, un nivel óptimo de formación y capacitación del maestro en las características, necesidades y capacidades del niño con limitaciones, una asesoría o apoyo permanente al educador en el seguimiento de la integración del niño, en forma oportuna, continuada y eficaz.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de carácter descriptiva-explicativa. Descriptiva porque informa cuál es la actitud de los profesores frente a la integración escolar, y explicativa porque pretende analizar en qué medida la actitud esté influenciada por las variables edad, años de experiencia docente, nivel en que labora, título, tipo de institución, razón de la integración, capacitación y asesoría.

Por otra parte, estudia la influencia de la variable capacitación, sobre la percepción que tienen los maestros acerca del proceso de aprendizaje del niño integrado.

3.2 SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.2.1 Hipótesis Conceptual: La actitud de los maestros que pertenecen al programa de integración escolar, esta influenciada por: Edad, años de experiencia docente, título, nivel en que labora, tipo de institución, capacitación, asesoría y razón de la integración.

La percepción del aprendizaje del niño, en las categorías: Cognoscitiva, lúdica, motora, lenguaje, sociovocacional y de procesos de aprendizaje está influenciada por la capacitación recibida.

3.2.2 Hipótesis Estadísticas:

H_{01} : No existen diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores hacia la Integración Escolar con relación a la variable edad del profesor.

H_1 : Existen diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores hacia la Integración Escolar con relación a la variable edad del profesor.

H_{02} : No hay diferencias significativas en los promedios de actitud de los maestros hacia la Integración Escolar según los años de experiencia docente.

H_2 : Hay diferencias significativas en los promedios de actitud de los maestros hacia la Integración Escolar según los años de experiencia docente.

H_{03} : No hay diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores hacia la Integración Escolar de acuerdo con el título del maestro.

H_3 : Existencia de diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores hacia la Integración Escolar, de acuerdo con el título del maestro.

H_{04} : El promedio de actitud, hacia la Integración Escolar de los profesores nivel Preescolar, es igual al promedio de actitud de los profesores de básica primaria.

H_4 : El promedio de actitud hacia la Integración Escolar, de los Maestros del Nivel Preescolar es significativamente mayor que el promedio de los Maestros de Básica Primaria.

H_{05} : El promedio de actitud hacia la integración escolar de los profesores del sector privado es igual, al promedio de actitud de los maestros del sector oficial.

H_5 : El promedio de actitud hacia la integración Escolar de los profesores del sector privado es mayor que el promedio de actitud de los maestros del sector oficial.

Ho₆: El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros que integraron en forma voluntaria es igual al promedio de aquellos que integraron en forma involuntaria.

H₆: El promedio de actitud de los maestros que integraron en forma voluntaria es significativamente mayor, al promedio de actitud de los maestros que integraron en forma involuntaria.

Ho₇ : El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros capacitados es igual al promedio de actitud de los maestros no capacitados.

H₇ : El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros capacitados es mayor que el promedio de actitud de los maestros no capacitados.

Ho₈: El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros que recibieron asesoría es igual al promedio de la actitud de los maestros que no la recibieron.

H₈: El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros que recibieron asesoría es mayor al promedio de la actitud de los maestros que no la recibieron.

H₀ : No existen diferencias significativas en los promedios de cada una de las subescalas de la prueba de percepción con relación a la variable capacitación.

H₁: Existen diferencias significativas en los promedios de cada una de las subescalas de la prueba de percepción con relación a la variable capacitación.

3.3 SISTEMA DE VARIABLES

3.3.1 Variables Dependientes:

3.3.1.1 Actitud de los maestros hacia la Integración Escolar del niño con retardo, medida globalmente a través de una escala tipo Lickert que consta de 30 ítems con los siguientes factores:

Filosofía general de la Integración.

Conducta del niño en el aula.

Problemas de manejo en el aula.

Desarrollo académico.

Habilidad percibida por el maestro para enseñar a niños con necesidades especiales.

3.3.1.2 Percepción del Proceso de Aprendizaje del niño integrado, por parte del maestro, medida a través de una escala tipo Lickert con 30 items, distribuidos y valorados en 6 subescalas:

Aspectos cognoscitivos.

Lenguaje.

Destrezas motoras.

Asimilación lúdica.

Procesos de Aprendizaje.

Adaptación Sociovocacional.

3.3.2 Variables Independientes

Edad: Esta variable contempla la edad cronológica de los profesores y para su medición se agrupó en tres intervalos: menos de 30 años, de 31 a 40 y más de 41 años.

3.3.2.2 Años de Experiencia Docente: Referida a los años de servicio como profesores, agrupada para su medición en tres categorías: Menos de 10 años, de 11 a 20 años y más de 21 años.

3.3.2.3 Título: El obtenido por los Maestros en los niveles de: Bachillerato, normalista, licenciado o tecnólogo.

3.3.2.1 Tipo de institución: Se consideró el Carácter de las instituciones oficial y privado en las cuales laboraban los maestros del programa de Integración Escolar.

3.3.2.2 Nivel en que labora: Comprende el grado escolar en que trabaja el maestro, preescolar o básica primaria.

3.3.2.3 Razón de la Integración: Entendida como la determinación del maestro para integrar al niño en forma voluntaria en el aula regular.

3.3.2.4 Capacitación: Comprende los cursos, talleres, conferencias, lecturas, recibidos por los maestros y orientados por el Comité de Rehabilitación.

Variable dicotómica con las categorías de respuesta Si Capacitación o No Capacitación.

3.3.2.8 Asesoría: Esta referida al apoyo, seguimiento y acompañamiento brindado por las practicantes de la Universidad de Antioquia y las profesoras del Comité Regional de Rehabilitación, a los maestros pertenecientes al programa de Integración Escolar.

Variable dicotómica con las categorías de respuesta Si Asesoría o No Asesoría.

3.4 POBLACION

La investigación se llevó a cabo con los maestros pertenecientes al programa inter-institucional de Integración Escolar, orientado por: Comité Regional de Rehabilitación, Universidad de Antioquia, Tecnológico de Antioquia.

Es una población de tipo censal porque se tomó el total de los maestros que reunían las siguientes características:

Pertenecer al programa interinstitucional de Integración Escolar.

Pertenecer al sector oficial o privado.

Laborar en el nivel preescolar o en básica primaria.

Tener uno o más niños integrados en el aula regular.

Se tomó esta población por ser la única existente en el Valle de Aburré, dentro de un programa experimental y sistemático de Integración Escolar para el niño con retardo mental.

Estuvo constituida por setenta (70) maestros pertenecientes a 57 instituciones, treinta y nueve (39) de ellas del nivel preescolar y 18 del nivel básica primaria (Ver anexo # 1).

De acuerdo con el sexo, la población estuvo conformada por 66 maestras y cuatro maestros.

En relación a la variable edad, 33 profesores (47.1%) tenían menos de 30 años, 15 profesores (21.4%) de 31 a 40 años y 22 profesores (31.4%) tenían mas de 41 años. De acuerdo a esta distribución la mayoría de la población era relativamente joven.

Según la variable años de experiencia docente, 38 profesores (54.2%) tenían menos de 10 años de experiencia; 24 profesores (34.2) estaban entre 11 a 20 años de experiencia y en más de 21 años se encontraron 8 profesores (11.4%). Se observó que más del 50% de la población poseía experiencia docente inferior a los 10 años.

Respecto al título obtenido se encontró que 21 maestros (30.0%) eran Bachilleres; 20, (28.5%) Normalistas; 21, (30.0%) Licenciados; 8, (11.4%) Tecnólogos y ninguno con título de Postgrado. La mayoría de la población (70%) no tenía título universitario.

Según el tipo de institución, los profesores pertenecían en un 32.8% al sector privado, en un 67.1% al sector oficial, observándose que la población en su mayoría era del sector oficial.

En la variable razón de la Integración se encontró que 46 maestros (69.6%) integraron de manera voluntaria y 20 (30.3%) lo hicieron de forma involuntaria. Es de anotar que más de la mitad de la población eligió libremente recibir un niño con retardo en su clase.

En cuanto a la capacitación se encuentra que 39 profesores (60.0%) la recibieron y 26 (40.0%) no.

De acuerdo a la variable asesoría, 37 maestros (57.8%) contaron con ella y 27 (42.2%) no.

3.5 INSTRUMENTOS

En esta investigación fueron utilizados tres instrumentos: una escala tipo Lickert para medir la actitud de los maestros hacia la Integración Escolar; una prueba de percepción, con seis subescalas para medir cómo perciben los profesores el proceso de aprendizaje del niño con retardo y un cuestionario que indagaba sobre la razón de la integración, la capacitación y la asesoría recibidas.

3.5.1 Escala de Actitud: Para el estudio de la variable actitud, se utilizó la escala construida por Larrivee y Cook (1979), en la adaptación a) contexto Hispano hecha por Jesús Nicasio García y Juan Carlos Alonso (1985).

La escala original fué construida por las autoras, Bárbara Larrivee y Linda Cook, quienes trabajaron el método de Valores asociados, aplicándola a más de 1000 maestros de escuelas públicas de seis Estados de Nueva Inglaterra, con un coeficiente de fiabilidad Alpha de 0.92.

En nuestra investigación, se aplicó la escala adaptada por García y Alonso (1985), con un nivel de confiabilidad de 0.86 y consta de 30 ítems, tipo Lickert que mide la actitud de los maestros de clases normales hacia la integración de los niños con necesidades especiales. La escala contiene cinco factores:

Filosofía general de la integración: Manifiesta el grado de conocimiento y aceptación de los principios, niveles y ventajas de la integración escolar.

Conducta del niño en el aula: Indicador de los repertorios de comportamiento del niño en el medio escolar y en grupo.

Problemas de manejo en el Aula: Expresa el grado de atención y solución por parte del maestro de los problemas del niño integrado en el aula regular.

Desarrollo Académico: Manifiesta las posibilidades de aprendizaje y rendimiento escolar del niño integrado.

Habilidad percibida por el maestro para enseñar a niños con necesidades especiales: Indica el dominio y la capacidad del maestro regular para asumir el proceso de integración escolar.

La escala de Actitud tiene cinco alternativas de respuesta: Muy en desacuerdo, desacuerdo, indeciso, en acuerdo y muy de acuerdo. Para puntuar la escala se califica de cero a cuatro respectivamente, según la dirección de las respuestas, siendo la puntuación cuatro (4) el polo más positivo y la puntuación cero (0) el polo más negativo de actitudes hacia la integración escolar.

La puntuación total máxima posible es de 120, que correspondería a una actitud altamente positiva. Una puntuación de 60 sería intermedia. Una puntuación superior a 60 sería de actitud positiva y por debajo de dicha puntuación una actitud negativa hacia la Integración Escolar. García y Alonso (1985). Ver Anexo # 2.

3.5.2 Escala de Percepción: Para el estudio de la percepción de los maestros del aprendizaje del niño con retardo, se utilizó la prueba diseñada por Wright, A y Lopera Egidio (1981). La primera correlación hecha por los autores dió un índice de confiabilidad de 0.92 y en una segunda aplicación de forma paralela su índice fué 0.94.

Esta prueba consta de 30 Items tipo Lickert, distribuidos en seis subescalas así:

Aspectos Cognitivos: Puntaje que manifiesta la observación de la ejecución de actividades que implican la utilización de la abstracción simbolización, memorización, resolución de problemas y atención, tanto en soluciones pedagógicas como lúdicas. Comprende los siguientes Items: 4, 15, 16, 26, 27, 29, 33.

Condición y Decodificación en la información (lenguaje): Preguntas que miden la adecuada utilización del lenguaje, poniendo en correspondencia, los códigos paradigmáticos y sintagmáticos con su respectivo referente real, tanto en la comprensión como en la formulación de la expresión verbal. Comprende los siguientes Items: 11, 12, 13, 17, 18.

Destrezas Motoras: Puntaje que pone de manifiesto secuencias de acción en el espacio y en el tiempo con adecuada coordinación visomanual y equilibrio. Comprende los siguientes Items: 19, 21, 22, 25, 28.

Procesos de Aprendizaje: Items que indican las actividades intelectuales que le permiten al niño la construcción de la realidad, del símbolo y de una lógica interna directriz de su comportamiento. Comprende los siguientes numerales: 1, 2, 7, 15, 16.

Adaptación Sociovocacional: Preguntas que exploran las destrezas potenciales del niño y la relación entre éstas y su futuro desempeño ocupacional. Comprende los siguientes Items: 12, 18, 26, 28, 29.

Este instrumento tiene categorías de respuesta: Mayoría de las veces, frecuentemente, pocas veces, casi nunca, puntuando con 4, 3, 2, 1, respectivamente -Ver Anexo # 3-.

3.5.3 Cuestionario: El tercer instrumento aplicado a los maestros fue un cuestionario diseñado por las investigadoras, con el objeto de conocer y medir las variables explicativas: Razón de la integración -voluntaria o involuntaria, existencia, calidad, efectividad de la capacitación y la asesoría recibida. De las ocho preguntas del cuestionario, se tomaron tres la 1, 2 y 4 para el análisis estadístico. Las cinco restantes se tuvieron en cuenta para la elaboración de las recomendaciones, a partir de las sugerencias dadas por los profesores respecto a la capacitación y asesorías necesarias para una exitosa Integración Escolar -Ver Anexo # 4- .

3.6 APLICACION DE LOS INSTRUMENTOS

Tomada la población total del programa Interinstitucional, de Integración Escolar, se procedió a visitar a cada uno de los maestros en su lugar de trabajo. El primer Instrumento aplicado fue la Escala de Actitud, actividad realizada en el mes de mayo de 1991.

Para la aplicación de la prueba de Percepción se aprovechó la reunión de capacitación Docente, programada por el Comité de Rehabilitación, en el mes de Julio del mismo año. Asistieron cuarenta profesores quienes respondieron la prueba. Los treinta maestros restantes fueron visitados directamente en su sitio de trabajo.

Durante el mes de Septiembre se realizó la aplicación del cuestionario, esta actividad se hizo a través de entrevistas directas a los docentes y con la colaboración de algunas personas pertenecientes al programa de integración.

3.7 TECNICAS DE ANALISIS ESTADISTICO

La investigación utilizó el siguiente tratamiento estadístico:

Análisis Descriptivo: A través de los promedios y desviación típica obtenidos en cada una de las variables.

Un promedio general de actitud de los maestros para establecer el nivel de acuerdo o desacuerdo con la Integración Escolar. Promedios de actitud según cada una de las variables independientes estudiadas.

Promedios de la variable percepción en cada subescala, según la variable capacitación.

Análisis inferencial: Para probar estadísticamente las hipótesis planteadas, se utilizó el análisis de varianza y la prueba Scheffé para contrastar los grados de significación de las diferencias en actitud. Se trabajó con niveles de significación de 0.05.

3.8 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

Las principales dificultades encontradas para la realización de la investigación fueron:

Como la población era objeto de dos investigaciones simultáneas en el área de Integración Escolar, ésta situación generó cansancio en los participantes y poca disponibilidad de tiempo para atender al equipo que aplicaba los instrumentos.

En los centros educativos se presentaron algunas situaciones tales como: Cese de actividades, reuniones, inasistencia del profesor, cambios de jornada de trabajo, las cuales impidieron aplicar los instrumentos en las fechas programada.

4. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

4.1 ANALISIS ESTADISTICO

En la primera parte de este capítulo se presenta el análisis estadístico de los resultados obtenidos en la investigación; se seleccionan los datos más significativos, para el problema que nos ocupa, presentando en cuadros los Promedios y Análisis de Varianza para cada una de las variables estudiadas.

El orden a seguir en la presentación del análisis es el siguiente: Promedios y Análisis de Varianza de la actitud de los profesores hacia la Integración Escolar, según las variables: Edad, años de experienciadocente, título, nivel en que labora, tipo de institución, razón de la integración, capacitación y asesoría. Por último los promedios y análisis de varianza de la percepción del maestro de los procesos de aprendizaje del niño integrado, según la variable capacitación.

4.1.1 Puntajes en la escala de Actitud hacia la Integración

Escolar: La escala de Actitud consta de 30 Items para una puntuación máxima de 120 puntaje que corresponde a una actitud altamente positiva, una puntuación de 60 como intermedia, por encima de 60 una actitud positiva y por debajo de 60 una actitud negativa hacia la integración escolar.

Los puntajes obtenidos en la escala de actitud, en la población de esta investigación -70 maestros- dieron un promedio del 68.22 siendo 40 el puntaje menor y 94 el puntaje mayor. Este resultado indica que existen actitudes positivas en los docentes, pero cercanas a la puntuación intermedia de la escala.

4.1.2 Promedio General de la Actitud Docente: Las respuestas a la escala de actitud se valoraron de cero (0) a cuatro (4), así:

Muy en desacuerdo:	0 puntos
En desacuerdo:	1 punto
Indeciso:	2 puntos
De acuerdo:	3 puntos
Muy de acuerdo:	4 puntos

El promedio general y parcial de la actitud en los 70 maestros fue de 2.30. Media que se ubica entre las categorías. Indeciso y de acuerdo, hacia la Integración Escolar, siendo más cercana hacia la Indecisión.

4.1.3 promedios y análisis de varianza de la variable Actitud según Edad del Maestro

CUADRO N. 1

PROMEDIOS DE ACTITUD SEGUN LA EDAD DE LOS PROFESORES

Edad	n	Promedio	DT
Menos de 30 años	33	2.46	0.31
De 31 a 40 años	15	2.28	0.24
Más de 41 años	22	2.06	0.40
Total	70		
Media General		2.30	

El promedio de la Actitud más positivo hacia la integración escolar es el hallado en los profesores con menos de 30 años y el más bajo el de los profesores con más de 41 años de edad.

El promedio de actitud de los profesores entre 31 a 40 años se ubica en el mismo nivel que el promedio general de actitud para la población total, es decir en la categoría Indeciso.

El promedio de actitud hacia la Integración disminuye a medida que aumenta la edad del maestro.

ANALISIS DE VARIANZA DE LAS VARIABLES ACTITUD Y EDAD DE LOS
PROFESORES

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados	G de L	Media de F N.S. Cuadrados
Total	9.87	69	0.142
Entre	2.05	2	1.02
Dentro	7.82	67	0.116 8.76 p<0.01

Con una confianza del 99% se puede decir que existen diferencias significativas, en los promedios de actitud, hacia la integración escolar, con relación a la variable edad de los profesores.

Según la F observada (8.76) y el F crítico (3.15), se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna.

H : Existen diferencias significativas en la actitud de los profesores hacia la Integración Escolar, en relación a la variable edad del profesor.

CUADRO N. 3

PRUEBA DE SCHEFFE PARA SIGNIFICACION ENTRE CONTRASTES SEGUN LAS
VARIABLES EDAD Y ACTITUD

Contraste			
2.46 - 2.28	0.18	0.0088409	20.36 *
2.46 - 2.07	0.39	0.39008409	44.11 *
2.28 - 2.07	0.21	0.01308	16.04 *

* P < 0.01

De acuerdo con la prueba Scheffé, con un nivel de significación a 0.01 y 67 grados de libertad se hallan diferencias significativas entre los contrastes según las variables edad y actitud hacia la integración escolar.

4.1.4 Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud y Años de Experiencia Docente

CUADRO N. 4

PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LOS ANOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

Años de Experiencia Docente	n	Promedio	DT
10 años o menos	38	2.43	0.28
De 11 a 20 años	24	2.18	0.38
Más de 20 años	8	1.98	0.44
Total	70		
Media General		2.29	0.375

En el cuadro se aprecia que 38 maestros obtienen un promedio (2.43) de actitud hacia la Integración Escolar, estando este promedio por encima de la media general (2.30), 32 profesores se ubican por debajo de la media, con relación a la variable años de experiencia docente. El grado de acuerdo con la Integración disminuye a medida que aumentan los años de experiencia docente.

ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE ACTITUD Y ANOS DE
EXPERIENCIA DOCENTE

Fuente de Varianza	Suma de drados	Cua- G	de L	Varianza	F N.S.
Total	9.86	69		0.14	
Entre	1.73	2		0.86	
Dentro	8.13	67		0.12	7.12 p < 0.05

Para un valor de F con significancia de 0.05 de 3.15, siendo el valor de F observado (7.12) mayor que el F crítico (3.15) se encuentra que sí hay diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores respecto a los años de experiencia docente, rechazándose la hipótesis H_0 , y aceptándose la H_2 , que dice:

H_2 . "Hay diferencias significativas en los promedios de actitud de los maestros hacia la Integración Escolar según los años de experiencia docente".

CUADRO N. 6

PRUEBA DE SCHEFFE PARA SIGNIFICACION ENTRE CONTRASTE SEGUN LAS
VARIABLES ANOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y ACTITUD

Contraste	$\hat{\psi}$	$\hat{\sigma}^2 \hat{\psi}$	$\hat{\psi} / \hat{\sigma} \hat{\psi}$
2.43 - 2.19	0.24	0.00825	29.98 *
2.43 - 191	0.44	0.01836	23.95 *
2.19 - 1.91	- 0.24	- 0.02021	- 11.83 *

CUADRO N. 8

P < 0.01

Los resultados de la prueba Scheffé para 67 grados de libertad y con un nivel de significancia del 0.01, demuestra que los contrastes entre las variables años de Experiencia docente y Actitud hacia la integración escolar, son altamente significativos.

4.1.5 Promedios y Análisis de Varianza de las Variables

Actitud hacia la Integración Escolar según el Título del Maestro

CUADRO N. 7

PROMEDIO DE ACTITUD RESPECTO AL TITULO DEL MAESTRO

Título	n	Promedio	DT
Bachiller	21	2.32	0.36
Normalista	20	2.12	0.40
Tecnólogo	8	2.52	0.30
Licenciado	21	2.37	0.31
Total	70		
Media General		2.30	0.37

Para el grupo de los maestros con título de Normalista, se halla el promedio de actitud más bajo (2.12) y para el grupo de Tecnólogos el promedio más alto (2.52).

Para los Bachilleres y los Licenciados se encuentra un promedio de actitud similar (2.32 y 2.37 respectivamente). Sin embargo, los resultados no son estadísticamente significativos.

CUADRO N. 8

ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN TITULO DEL MAESTRO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	Grados de Libertad	Varianza	F	Nivel de significación
Total	9.86	69	0.142		
Entre	1.15	4	0.28		
Dentro	8.71	65	0.13	2.15	p > 0.05

No existen diferencias significativas hacia la Integración Escolar según el título del maestro.

De acuerdo a los resultados de la prueba F (2.15) < F (2.53) se rechaza la Hipótesis Alternativa y se acepta tal hipótesis nula:

H₀₃: No existen diferencias significativas en los promedios de actitud de los profesores hacia la Integración Escolar de acuerdo al título del maestro.

4.1.6 Promedio y Análisis de Varianza de la Variable Actitud hacia la Integración Escolar, según el nivel en que labora el maestro

CUADRO N. 9

PROMEDIO DE ACTITUD CON RELACION AL NIVEL EN QUE LABORA

Grado en que Labora	n	Promedio	DT
Preescolar	46	2.38	0.33
Primaria	24	2.14	0.41
Total	70		
MediA General		2.30	0.38

Se encuentra que el promedio de actitud de los Nivel Preescolar (2.38), es superior al promedio de los maestros de Básica Primaria (2.14). Nótese que el promedio de Actitud hacia la Integración Escolar del Nivel Preescolar, está por encima del promedio general, mientras que los del Primaria, están por debajo del promedio general de actitud de la población total.

CUADRO N. 10

ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD CON RELACION AL
NIVEL EN QUE LABORA

Fuente Variación	deSuma drados	de	Cua- G de L	Varianza	F Nivel de sig- nificación
Total	9.87		69	0.14	
Entre	0.88		1	0.88	
Dentro	8.99		68	0.13	6.63 p < 0.05

De acuerdo al resultado de la prueba F observado (6.63)' y con un F crítico (4.00) y con un nivel de significación de 0.05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, que dice:

H : "El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los Maestros del Nivel Preescolar es significativamente mayor que el promedio de actitud de los maestros de Básica Primaria"

4.1.7 Promedios y Análisis de Varianza de la Variable Actitud hacia la Integración Escolar según el tipo de Institución en que labora el Maestro

CUADRO N. 11

PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN EL TIPO DE INSTITUCION

Tipo de Institución	n	Promedio	DT
Privada	23	2.46	0.38
Oficial	47	2.22	0.35
Total	70		
Medio General		2.30	0.38

El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros del sector privado es mayor (2.46), que el promedio de la actitud de los maestros del sector oficial (2.22). La actitud de los maestros del sector privado está por encima de la media general de actitud y por debajo de ésta, se ubica el promedio de actitud de los maestros del sector oficial.

CUADRO N. 10

ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN EL TIPO DE INSTITUCION

Fuente de Varianza	de	Suma de Cuadrados	G de L	Varianza	F Nivel de Significación
Total		9.87	69	0.14	
Entre		0.93	1	0.93	
Dentro		8.93	68	0.13	7.11 P < 0.05

A un nivel de significancia 0.05 y con un resultado en la prueba F observada (7.11) y con F crítico (4.00) se niega la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna que dice.

H_5 : "El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los profesores del sector privado es mayor que el promedio de actitud de los maestros del sector oficial".

4.1.8 Promedios y Varianza de la Variable Actitud hacia la Integración Escolar según la razón de la Integración Voluntaria e Impuesta

CUADRO N. 13

	PROMEDIO DE ACTITUD	CONRELACION A LA RAZON DE LA INTEGRACION	VARIABLE
Razón de la Integración	n	Promedio	DT
Voluntaria	46	2.34	0.36
Involuntaria	20	2.19	0.39
Total	70		
Media General		2.30	0.38

Los profesores que integraron en forma voluntaria, obtuvieron un promedio de actitud más alto (2.34) que el de los profesores que lo hicieron en forma involuntaria (2.19). La actitud de los primeros está más de acuerdo con la Integración, que la de los segundos, cuyo promedio está más cercano a la indecisión. Sin embargo los datos no son significativos.

CUADRO N. 14

ANALISIS DE LA VARIANZA DE LA ACTITUD EN RELACION A LA RAZON DE LA INTEGRACION

Fuente Variación	Suma de Cuadrad.	G de I	Varianza	F Nivel de significación
Total	9.39	65	0.14	
Entre	0.29	1	0.29	
Dentro	9.09	64	0.14	2.07 p > 0.05

La diferencia entre los promedios de actitud de los maestros que integraron en forma voluntaria e involuntaria no es estadísticamente significativa, a un nivel de 0.05, de acuerdo a los resultados de la prueba F observada (2.07) y con un F crítico (4.00).

Se rechaza por tanto la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula:

H_0 : "El promedio de Actitud hacia la Integración Escolar de los maestros que integraron en forma voluntaria es igual al promedio de aquellos que integraron en forma involuntaria".

4.1.9 Promedios y Varianza de la Variable Actitud hacia la Integración Escolar según la variable Capacitación del Maestro

CUADRO N. 15

PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION DEL MAESTRO

Capacitación	n	Promedio	DT
Si	39	2.40	0.33
No	26	2.20	0.41
Total	65		
Promedio General		2.30	0.37

De acuerdo a la variable capacitación, los maestros que la recibieron alcanzan un promedio en su actitud hacia la Integración Escolar de (2.40), el cual es más alto que el promedio de actitud de los maestros que no recibieron capacitación (2.20)> Sin embargo, los resultados no son estadísticamente significativas.

CUADRO N. 16

ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION
DEL MAESTRO

Fuente de Varianza	Suma de Cuadrados	G de L	Varianza F	Nivel de significación
Total	9.04	64	0.14	
Entre	0.34	1	0.34	
Dentro	8.69	63	0.14 2.5	p < 0.05

La diferencia de los promedios de actitud entre el grupo de profesores capacitados y el grupo de maestros no capacitados no es estadísticamente significativa a 0.05.

Por medio del resultado de la prueba F observada (2.5) F crítico (4.00). Se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, que expresa:

Ho₇ : "El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros capacitados es igual al promedio de actitud de los maestros no capacitados".

4.1.10 Promedio y Varianza de la variable Actitud hacia la Integración Escolar, según la variable Asesoría

CUADRO N. 17 PROMEDIO DE ACTITUD SEGUN LA VARIABLE
ASESORIA RECIBIDA POR EL MAESTRO

Asesoría	n	Promedio	DT
Si	37	2.34	0.42
No	27	2.30	0.29
Total	64		
Promedio General		2.32	0.37

Los promedios de actitud de los maestros, según la variable asesoría son similares entre el grupo de maestros que la recibió y el grupo de maestros que no la recibió. Los dos promedios de actitud (2.34 y 2.30) también son similares al promedio general de la población (2.32). Es de anotar que los resultados no son estadísticamente significativos.

CUADRO N. 18 ANALISIS DE VARIANZA DE LA ACTITUD SEGUN LA VARIABLE
ASESORIA

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G de L	Varianza	F	Nivel de significación
Total	9.0	63	0.14		
Entre	6.0	1	6.0		
Dentro	8.9	62	0.14	0.42	P > 0.05

De acuerdo al valor de la F observada (0.42), inferior a la F crítica (4.00), se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, que dice:

Ho₈: "El promedio de actitud hacia la Integración Escolar de los maestros que recibieron asesoría es igual al promedio de la actitud de los maestros que no la recibieron".

4.1.10 Promedio y Varianza de la variable Actitud hacia la Integración Escolar, según la variable Asesoría

CUADRO N. 19 PROMEDIOS DE LA PERCEPCION EN LAS SUBESCALAS SEGUN LA VARIABLE CAPACITACION

Subescalas	Capacitación	n	Promedio	DT	Media General
Aspectos	si	39	2.74	0.62	2.70
Cognitivos	no	26	2.70	0.54	
Codificación	si	39	2.84	0.60	
Decodificación	no	26	2.80	0.53	2.82
Destrezas	si	39	2.83	0.56	
Motoras	no	26	2.73	0.62	2.80
Asimilación	si	39	3.20	0.70	
Lúdica	no	26	2.90	0.60	3.07
Procesos de	si	39	2.23	0.70	
Aprendizaje	no	26	2.42	0.70	2.31
Adaptación So-	si	39	2.30	0.72	
ciocvocacional	no		3.00		3.00
		26		0.60	

Los promedios de percepción en las subescalas, aspectos cognoscitivos, codificación- decodificación, destrezas motoras y asimilación lúdica, son más altos en los maestros que recibieron capacitación.

Los promedios más bajos corresponden a las subescalas, Procesos de Aprendizaje y Adaptación Sociovocacional. Las diferencias halladas no son estadísticamente significativas.

CUADRO H. 20

ANALISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE
PERCEPCION DE LAS SUBESCALAS SEGUN LA
VARIABLE CAPACITACION

Subes- calas	Fuente de Varianza	Suma de Cuadra- dos	G de I	Varianza	F Ob- serva- da	F Crí- tica	N.S.
Aspectos Cognitivos	Total	23.0	64	0.36			
	Entre	0.18	1	0.18	0.32	4.00	p > 0.05
	Dentro	23.0	63	0.40			
Codificación y Decodifica- ción	Total	21.6	64	0.34			
	Entre	1.73	1	1.72	5.04	4.00	p > 0.05
	Dentro	21.6	63	0.34			
Destreza Motora	Total	22.4	64	0.35			
	Entre	0.11	1	0.11	0.33		p > 0.05
	Dentro	22.3	63	0.36			
Asimila- ción Lúdica	Total	28.4	64	0.44			
	Entre	1.24	1	1.24	2.90		p > 0.05
	Dentro	27.2	63	0.43			
Procesos de Aprendiza- je	Total	30.2	64	0.50			
	Entre	0.52	1	0.52	1.11		p > 0.05
	Dentro	30.0	63	0.48			
Adaptación Socio- Vocacional	Total	29.3	64	0.45			
	Entre	8.54	1	8.54	1.83		p > 0.05
	Dentro	29.3	63	0.46			

Los resultados de la prueba F para cada una de las subescalas de percepción del maestro del aprendizaje del niño con retardo, a un nivel de significación de 0.05 rechaza la hipótesis alterna y acepta la hipótesis nula.

Ho₉: "No existen diferencias significativas en los promedios de cada una de las subescalas de la prueba de percepción en relación con la variable capacitación".

4.2 DISCUSION DE LOS RESULTADOS

De acuerdo al problema de Investigación planteado, se presenta el análisis del estado de la actitud de los profesores del Programa Interinstitucional, hacia la integración Escolar del niño con retardo mental.

Se analiza si las variables edad del maestro, años de experiencia docente, título, nivel en que labora, tipo de Institución, razón de la Integración, capacitación y asesoría, tienen alguna influencia en la determinación positiva o negativa de la actitud, relacionando estos resultados con la literatura revisada y las investigaciones realizadas en el área, en otros contextos.

También se presentan los resultados de la percepción que los maestros tienen del proceso de aprendizaje del niño integrado al aula regular.

Según los datos encontrados en esta investigación, la primera distribución de los puntajes de la actitud de los maestros hacia la integración escolar, dio un promedio de puntaje de 68.22, que corresponde a la categoría "actitudes positivas" que va de 61 a 119 puntos.

No obstante, este promedio se acercó a la categoría "intermedia" de 60 puntos, resultado que cuestiona el tipo de capacitación, de asesoría y de sensibilización recibida por los maestros que participaron, pues en la literatura e investigaciones revisadas se afirma que si estas actividades están bien orientadas, propician en los maestros el desarrollo de actitudes claramente positivas hacia la integración escolar.

Según la media general de actitud -2.30-, obtenida en la población, los maestros se ubicaron entre las categorías "indeciso" y "de acuerdo" hacia la integración, con más cercanía a la indecisión. Dato que coincide con el promedio por puntajes.

Este promedio de actitud que se acerca a la indecisión, sería el esperado para una población en general, lo cual confirma los datos de Ashman (1980) "de que la actitud de los maestros no se diferencia de la actitud de la población en general" (p.52).

En relación a las variables estudiadas, que influyen en la actitud del maestro hacia la integración escolar, se encontraron resultados estadísticamente significativos a un nivel 0.01 para las variables "edad del maestro", "años de experiencia docente", y "tipo de institución en el cual labora el maestro". Para un nivel de significación de 0.05, se hallaron datos estadísticamente significativos en la variable "nivel en que labora el maestro".

No se observaron relaciones significativas entre las actitudes hacia la integración escolar y las variables "capacitación", "asesoría", "razón de la integración" y "título del maestro".

Según la Edad del maestro" los datos encontrados concuerdan con los hallados en diversas investigaciones, entre ellas Larrievée y Cook (1979). García y Alonso (1985), Abós y Polaino (1986). Todos afirman que a medida que aumenta la edad del maestro, la actitud hacia la integración escolar se hace más negativa.

En la variable "años de experiencia docente", se encontró que para los maestros que tenían menos de 10 años de experiencia docente, su actitud era más positiva, que la de los maestros con más de 10 años de experiencia. Como es lógico, los años de experiencia se relacionan con la edad del maestro, datos que concuerdan en esta investigación. En algunas investigaciones no se encontró relación entre años de experiencia y actitud. Harasymiew y Horne (1975); en otras por el contrario si: "los años de experiencia docente están en relación inversa con una actitud positiva hacia la integración escolar, dato que puede relacionarse con el hecho de que son docentes con más de 20 años de experiencia en el ámbito de educación regular" (Abós y Polaino, 1986, p. 200).

La variable "título del maestro" no incidió en los promedios de actitud obtenidos por los educadores.

No es posible contrastar este dato con investigaciones realizadas en otros países, ya que las condiciones para ejercer esta profesión en Europa y Estados Unidos son de mayor exigencia en cuanto al nivel de educación formal que deben haber recibido quienes ejerzan esta profesión.

Es probable interpretar este dato, como un indicador de que los currículos de formación en pedagogía, no logran definir perfiles que diferencien a los maestros de las personas sin formación en ésta área.

Los resultados encontrados en la variable "nivel en que labora el maestro" muestran una actitud más de acuerdo con la integración escolar, en los maestros del nivel preescolar, que en los de básica primaria. Este resultado también coincide con el hallado por otros investigadores como Larrievée y Cook (1979), García y Alonso (1985).

Mandell y Strain (1978) explican la actitud positiva en el nivel preescolar, porque las diferencias individuales pueden ser acomodadas con facilidad.

Consideramos que para nuestro contexto pudieron incidir en las actitudes positivas hacia la integración escolar factores como: la metodología utilizada, el número de niños por aula, menos exigencia académica para el niño preescolar que en primaria, la función socializante del preescolar.

Con la variable "tipo de institución" en que labora el maestro, se encontró que los del sector privado, tenían una actitud más positiva hacia la integración escolar que los del sector oficial. Los datos aportados por otros investigadores, concluyeron que el tipo de institución no incidía en las actitudes del maestro. Nicasio y Alonso (1985).

Para nuestro contexto, consideramos que el sector privado constituye un ambiente favorecedor hacia la integración escolar, pues cuenta con más recursos técnicos y locativos, mayor apoyo administrativo, más interés en la cualificación del maestro, inquietud por las innovaciones pedagógicas y menos niños por aula que en el sector oficial.

La variable "Razón de la Integración -voluntaria e impuesta-" no incidió en los promedios de la actitud de los maestros hacia la integración escolar. No existen datos de investigación para contrastar estos resultados. Para nosotros resulta extraño, pues la actitud positiva de los maestros hacia la integración, se encuentra fundamentalmente en aquellos que han participado voluntariamente en esta experiencia y no en aquellos que tuvieron que acceder por un acto legislativo.

Es posible, que en nuestra investigación no haya resultado significativo la razón, pues todos' los maestros tuvieron actividades de sensibilización previas a la integración, lo cual- no hacia tan marcada la diferencia entre una razón voluntaria y una razón impuesta.

Las variables "capacitación" y asesoría", no incidieron en los promedios de la actitud de los maestros hacia la integración escolar. Este dato no coincide con los resultados de las investigaciones realizadas en el área, que enfatizan en la importancia de acompañar al maestro con una capacitación y asesoría de buena calidad; lo cual correlaciona positivamente con actitudes positivas. Larrievé y Cook (1979), Nicasio y Alonso (1985), Abós y Polaino (1986).

Consideramos, que esta falta de diferenciación significativa en los promedios de actitud del grupo de maestros capacitados y no capacitados podría colegirse de la falta de una orientación específica en la capacitación, pues ésta se refirió a temáticas generales de la educación especial como el síndrome de Down, parálisis cerebral, problemas del lenguaje, sin tocar los problemas concretos que implica tener un niño con retardo, integrado al aula regular.

MacMillan (1974) señalaba que la capacitación tiene que estar bien orientada para que fomente la confianza del maestro en su propia capacidad para enseñar a niños con retardo, lo cual correlaciona con actitudes positivas hacia la integración.

En cuanto a la asesoría, consideramos que el hecho de que ésta haya sido ofrecida la mayoría de las veces por practicantes pudo incidir en restar impacto en los maestros.

Apoyados en la literatura revisada, consideramos que la asesoría brindada a los maestros, pudo perder influencia en la actitud de los maestros, por el hecho de ofrecerse individualmente al niño sacándolo del aula sin participación del maestro. Los expertos en el área, señalan que la asesoría se debe ofrecer en forma directa al niño y al maestro pues de lo contrario este último nunca adquirirá confianza en el trabajo de integración.

La variable "capacitación" no incidió en la percepción que tienen los maestros del proceso de aprendizaje del niño con retardo. Este dato no concuerda con las conclusiones de diversos estudios, que demuestran la relación entre un buen nivel de información y la percepción adecuada del niño con retardo, señalan además, que el fracaso de muchos programas bien intencionados resulta de la falta de la información suficiente y necesaria para destruir un estereotipo, o de la presentación de información tan general, que tiende a confirmar los estereotipos previamente mantenidos (Alpes y Retish, 1972; Casey, 1978; Greene y Retish, .1973; Ashman, 1980).

Nuevamente consideramos que la generalidad de los temas de la capacitación ofrecida a los maestros, no logró que ésta correlacionara significativamente con la percepción de los maestros en cada una de las subescalas: motora, lenguaje, vocacional, lúdica, cognitiva y procesos de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

La media de actitudes de los maestros hacia la integración escolar, fue de 2.30, resultado que se ubica entre las categorías "indeciso" y "de acuerdo" con la integración, con más cercanía a la indecisión", dato que coincide con el promedio de puntajes en la escala: 68.22 que también se acerca a la categoría intermedia.

Los resultados de esta investigación demostraron la influencia de las variables "edad", "años de experiencia docente", "nivel en que labora" y "tipo de institución" en la actitud de los maestros hacia la integración escolar.

Sin embargo una previsión que no se cumplió fue la relación entre actitudes positivas y las variables "capacitación" y "asesoría", situación que consideramos se explica por la generalidad de la capacitación y la falta de una asesoría sistemática, aspectos que pudieron afectar la influencia de estas variables en la actitud de los maestros.

No se confirmó tampoco la relación entre las variables "razón de la integración" y "título" con actitud hacia la integración escolar. No obstante, se puede continuar indagando en otras investigaciones, sobre la influencia de estas variables.

Opuesto a lo previsto, no se encontraron diferencias significativas en la percepción del proceso de aprendizaje del niño integrado, en los maestros capacitados y en los no capacitados, hecho que nos hace cuestionar la especificidad de los contenidos de la capacitación, máxime si esta relación se encuentra confirmada en diversos estudios.

5.2 RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos en esta investigación, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

El estudio de las actitudes hacia la integración escolar, tiene una gran importancia en la realización de un proceso de conversión de la segregación a la normalización, aplicada en esta investigación al ámbito escolar. Por considerarse la actitud una variable clave para el éxito de la integración se deben continuar estudiando las variables que la afectan y avanzar en estudios de carácter experimental que permitan mejorar las actitudes de los maestros hacia la integración escolar del niño con retardo.

Creemos que debe reestructurarse el programa de capacitación ofrecido a los maestros que participan o se preparan para la experiencia de integración escolar. La capacitación debe estar tan bien orientada, que logre crear y fomentar en los maestros, actitudes claramente positivas hacia la integración escolar (Ver propuesta al final del capítulo 5).

La información hallada en la investigación relacionada con la edad de maestro y los años de experiencia docente, nos permiten sugerir que en la medida de lo posible, se deben preferir a los maestros jóvenes con poca o mediana experiencia docente para adelantar la tarea de integración del niño con retardo, al aula regular, ya que conforman la población de mayor apertura a las innovaciones pedagógicas.

Contrariamente a las investigaciones realizadas en otros contextos que concluyen que a mayor nivel de información corresponden unas actitudes más positivas, nuestra investigación no evidenció diferencias actitudinales entre los bachilleres, normalistas, tecnólogos y licenciados, resultado cuestionable que hace sugerir que se continúe analizando, más detenidamente en otros estudios, la influencia de la formación que se adquiere en los diferentes niveles, sobre la actitud de los maestros.

Los hallazgos derivados en esta investigación, referentes al tipo de institución a la que se integra, demostraron que se dan actitudes más positivas hacia la integración escolar en el sector privado que en el oficial. Dado que es política del ministerio de educación, implementar la integración escolar, se hace necesario desarrollar campañas informativas y sensibilizantes a nivel general, enfatizando en el sector oficial donde existe mayor resistencia a la corriente integracionista.

Otro dato demostrado en esta investigación, estuvo referido a unas actitudes más positivas de los maestros que laboran en el nivel preescolar respecto a los de primaria.

Esta información, que también coincide con la de otras investigaciones nos permiten recomendar que los planes de estudio que forman maestros preescolares, de primaria y de educación especial se deben acercar en sus contenidos, dándoles herramientas teórico-prácticas a los maestros, para que estén en capacidad de atender las necesidades de todos los niños "normales" y "con dificultades" en un enfoque más humano de la educación en donde se cuestione la segregación y por el contrario se busquen alternativas de solución de las dificultades dentro del contexto escolar.

Las actitudes positivas de los maestros preescolares sumado a las características de desarrollo del niño preescolar, son factores que se deben aprovechar para incrementar una adecuada integración que posibilite el posterior ingreso a la primaria.

Para los maestros de primaria se hace imprescindible diseñar un óptimo programa de sensibilización, capacitación y formación en integración.

Se deben emprender esfuerzos interinstitucionales secretaria de educación, instituciones formadoras de maestros, instituciones privadas y oficiales y comité regional de rehabilitación, etc.- para ofrecer apoyo al maestro del aula regular y generar una reflexión sobre los principios filosóficos, pedagógicos y curriculares de la escuela para que sea posible una educación para todos.

En cuanto a la asesoría que se debe ofrecer al maestro que participa en la integración, esta debe ser continuada, sistemática y que atienda los problemas que surjan en la integración. La asesoría se debe dirigir tanto al maestro que integra al niño como a sus compañeros para facilitar la promoción de un nivel a otro.

Al niño integrado también se le debe ofrecer asesoría en la cual debe participar el maestro quien está en permanente contacto con el niño.

Aunque en esta investigación los datos relacionados con la integración voluntaria e impuesta no resultaron significativos, no se puede subvalorar este aspecto y más cuando próximamente se legislará en el país en el área. Consideramos que la existencia de la ley de integración es importante pero ella sola no asegura el éxito de la integración. La implementación de la ley debe estar acompañada de campañas de sensibilización, capacitación y asesoría a los maestros, administradores y demás estamentos involucrados.

Se deben pensar en incentivos para los maestros que participen en la integración como la reducción en el número de alumnos por aula, capacitación y asesoría continuadas, contar con tiempo necesario para asistir a la capacitación, asesoría de maestros de educación especial y apoyo dentro del aula ya con equipos técnicos rotativos a varias instituciones y practicantes que ayuden a la nivelación de los niños.

Respecto a la percepción de los procesos de aprendizaje que tienen los maestros del niño integrado, no se observaron datos significativos en esta investigación, lo cual también ha sido corroborado en otros estudios que concluyeron que los maestros tienen las mismas percepciones erradas del niño con retardo como el resto de la población, dato que nos permite recomendar una capacitación y asesoría que tenga en cuenta los aspectos cognoscitivos, motóricos, de lenguaje, de asimilación lúdica, vocacionales y de aprendizaje del niño con retardo.

5.2 PROPUESTA DE CAPACITACION PARA LOS MAESTROS EN EL AREA DE INTEGRACION ESCOLAR

De acuerdo a las sugerencias que hacen los maestros que actualmente participan en el programa experimental de integración escolar y a la literatura revisada por este equipo de investigación, nos permitimos sugerir algunos lineamientos, actividades y metodologías a tener en cuenta para la capacitación de maestros que se preparan en la integración escolar. Vale la pena anotar que no se puede plantear un programa de capacitación único, pues cada grupo al que se dirija la capacitación tiene unas particularidades que lo identifican y que son importantes considerar, como por ejemplo sus actitudes y estereotipos hacia las personas limitadas.

Dado que esta investigación se ocupó de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar, la propuesta de capacitación se dirige a todos ellos, lo cual no quiere decir que sean los únicos que requieren capacitación. Se deben desarrollar paralelamente programas para educar al público en general respecto a la integración, a los padres de familia y en el sistema escolar a los administradores educativos quienes son los llamados a liderar el proceso integrador.

5.3.1 Lineamientos Generales

Los maestros que participen en la integración, deben manejar una serie de conocimientos y habilidades "generales" relacionadas con el proceso de enseñanza sin distinción del tipo de niño atendido y conocimientos y habilidades "específicas" sobre las características del niño con retardo.

Por la carencia de datos empíricos, es necesario precisar las "competencias" que debe tener un maestro que enseña a niños "normales" y "limitados". Se seleccionan algunas que en opinión de los profesionales son importantes, agrupadas en las categorías:

Conocimientos generales.

Aspectos específicos a las características del niño limitado.

Aspectos Curriculares.

Aspectos relacionados con padres de familia y el equipo interdisciplinario.

5.3.1.1 Conocimientos Generales:

Desarrollar actividades sensibilizantes hacia las personas limitadas para que estas no generen malestar, incertidumbre, lástima o rechazo. Se aconsejan técnicas de sensibilización como: contactos directos o indirectos con personas limitadas, el uso de mensajes persuasivos. Ofrecer información suficiente y adecuada respecto a la limitación con el fin de destruir los estereotipos que la comunidad tiene de estas personas.

Exponer los derechos de las personas limitadas, pues la integración no puede depender de la buena voluntad del maestro. Uno de los objetivos de la capacitación es fomentar en los maestros la apertura, la comprensión, la aceptación y el respeto al otro, como condición para generar un proceso de reflexión que posibilite la integración.

Describir en que consiste la pedagogía integradora, sus fundamentos, objetivos e instancias- familiar, escolar, laboral, social, las personas, programas e instituciones involucradas y las funciones de cada participante.

Análisis de las características que debe reunir el maestro: actitud positiva hacia la integración, apertura a las innovaciones pedagógicas, sensibilidad, respeto a las diferencias y espíritu reflexivo.

Se debe analizar concienzudamente las razones por las cuales nuestra sociedad está alejada de la pedagogía de la integración, que prejuicios se tienen frente a los limitados y que intereses personales e institucionales dificultan la puesta en marcha de la integración.

Dadas las condiciones de nuestro sistema educativo, analizar qué tipos de personas limitadas es posible integrar al aula regular, que grado de participación tendrán y en cuales actividades así como las adecuaciones que la escuela hará de ellos.

Otro tópico importante en la capacitación se dirige a los principios que posibilitan la integración: normalización, sectorización, individualización enfatizando en la filosofía normalizadora.

5.3.1.2 Aspectos Específicos a las Características del Niño

Limitado:

Dar a conocer los diagnósticos del niño limitado, sus características físicas, de comportamiento, educativos, psicológicos, clínicos, epidemiológicos y aspectos preventivos. Esta información se debe acompañar del análisis del efecto negativo de rotular y la predisposición negativa que pueden generar los diagnósticos.

Análisis de los problemas que surgen en el aula ya en el manejo del niño integrado, o en su desarrollo bio-psico- social.

Es necesario conocer los procesos de desarrollo del niño en general con las variaciones que se dan de acuerdo a las características del niño integrado, se enfatiza en las potencialidades más que en las limitaciones.

Enseñanza a los maestros de los aspectos a tener en cuenta para la realización de planes educativos individuales, actividad que puede ser llevada a cabo tanto por maestros de educación regular como especial. Entre los principales aspectos que se deben considerar están: el nivel actual del niño, perfil educativo y estilo de aprendizaje, objetivos

a corto, mediano y largo plazo; evolución del comportamiento del niño, conducta social y aprendizaje; determinación del modelo de integración que se utilizará parcial o total.

Bases teóricas: teorías de la memoria, formación de conceptos, solución de problemas, teorías del desarrollo cognitivo.

Relacionar el desarrollo cognoscitivo del niño limitado con las secuencias del desarrollo normal. Enfatizar en aquellas actividades que aumentan o mejoran las aptitudes cognoscitivas, tales como: permanencia de objetos, relaciones espaciales, conceptos de la causalidad, relaciones temporales, clasificación de objetos, solución de problemas, seriación, ejercicios de atención, seguir instrucciones, discriminación de signos, lectura simple, formación de conceptos, etc.

La capacitación debe atender actividades que el maestro pueda realizar con sus alumnos limitados para ayudarles a superar sus sentimientos de inadecuación, temor al fracaso, frustración y hostilidad. En contraposición estimulará el desarrollo de la interacción social entre los alumnos y fomentará las actividades que incrementen la autoestima.

Uso de sistemas no verbales dentro del aula, actividad que parece muy compleja pero resulta de gran atracción para los niños "normales" y se constituye en un elemento de ayuda para el maestro y para el niño integrado.

5.3.1.3 Aspectos Curriculares

Demostrar la importancia de la flexibilidad en la utilización de los recursos, los programas y la organización escolar de acuerdo a las necesidades, procesos de cada aula, centro o barrio.

La formación de los educadores debe tener un enfoque menos escolarizante, más pluralista y dinámico, en una palabra más útil para la vida.

la capacitación requiere de un trabajo reflexivo, en el que el conjunto de docentes y administradores de la institución, reformulen los principios filosóficos, pedagógicos y curriculares de la educación regular. Es necesario que todas las instancias del sistema escolar aporten a la adecuación pedagógica del ambiente con el fin de que cada niño encuentre alternativas acordes a su déficit, grado o necesidades.

Un ambiente pedagógicamente ordenado permite la jerarquización de contenidos y vivencias.

Potenciar la observación científica de los maestros quienes tienen a su alcance el instrumento más oportuno e interesante para efectuar un análisis funcional de la conducta del niño: la observación directa. Es necesario orientarlos en esta tarea con el fin de que de su aplicación sistemática puedan extraerse conclusiones válidas.

Los aspectos curriculares requieren de mucha atención, pues cualifican la educación en general y deben resolver los mayores problemas que enfrenta esta educación para todos, dificultades que tienen que ver con los contenidos, la evaluación y la metodología.

De los contenidos habrá que definir si lo que importa es la cantidad o su pertinencia para la vida.

La evaluación de los progresos del niño requiere ser replanteados, pues están formulados en un sistema de puntuación que establece comparaciones entre los niños o en relación con una medida arbitraria en lugar de describir el progreso de cada individuo hacia la adquisición de capacidades.

La solución se podría encontrar en un sistema de puntuación individualizado en donde cada niño sea medido frente a sí mismo para evaluar su propio rendimiento sin someterlo al estigma de comparaciones constantes.

Las prácticas vigentes en el sistema de evaluación, de instrucción, en la selección de contenidos, en el sistema de instrucción, etc, se orientan al grupo en general sin pensar en lo individual. Esta forma de abordar los sistemas perpetúa los sentimientos de inferioridad e inadecuación del individuo y no hace posible la integración escolar a menos que se produzca un cambio profundo que respete la diferencia de los educandos.

Metodologías individualizadas proporcionan las experiencias de aprendizaje, adecuadas a las necesidades de cada niño.

Conceptos metodológicos de autores como Montessori y Piaget ofrecen oportunidades enriquecedoras para todos los niños.

5.3.1.4 Aspectos Relacionados con Padres de Familia y el Equipo Interindisciplinario

Se deben ofrecer elementos al maestro para que prepare a los miembros de la clase y a los padres de los niños "normales" para que acepten la diferencia del niño limitado. Tanto los padres como los niños, pueden manejar unos conocimientos básicos sobre las limitaciones para desmitificar aspectos como el contagio, la invalidez, etc.

Formar al maestro como miembro activo del equipo interdisciplinario - en caso de que se cuente con este recurso - o hacer la remisión oportuna del niño al profesional que se requiera.

Los padres de familia deben participar activamente en el proceso de integración. Es al maestro a quien le corresponde vincularlos en las principales tareas.

5.3.1.5 Aspectos Específicos de Manejo y Organización de la Clase

En cuanto al manejo y organización de la clase, se puede considerar la pertinencia y viabilidad de aspectos como: uso de instrucción clara; combinar la clase con actividades extractase, como salidas de campo, excursiones, etc;

organización de los materiales de tal manera que disminuyan los problemas de conducta; que el apoyo técnico se ofrezca dentro del aula sin aislar al niño de su maestro; involucrar a los compañeros del niño integrado como apoyo al niño limitado.

Con pequeños grupos de maestros que participen en la capacitación, analizar aspectos muy concretos como por ejemplo: manejo del niño con los recursos del aula sin sobreprotegerlo ni segregarlo; objetivos de corta duración que, una vez alcanzados se encadenan y acercan a un objetivo más complejo; descripción de las actividades educativas que se pueden emplear para lograr los objetivos, procedimientos concretos para observar el progreso del alumno; actividades que se refieran a varios objetivos simultáneamente; actividades apropiadas al nivel de desarrollo, actividades que contribuyan a la generalización de los comportamientos en distintos ambientes y con distintas personas; previsiones para que se mantengan las conductas obtenidas a través del tiempo.

5.3.2 Actividades y Metodología

Una metodología útil que inicialmente se utiliza con los maestros que se capacitan y que luego se hace extensiva a padres de familia y a los niños del aula regular, es la "simulación de situaciones reales" referidas, a limitaciones físicas, sensoriales, de comunicación, etc. La simulación acompañada de la reflexión, permite comprender el mundo, las dificultades y las necesidades de la persona limitada. Su análisis contribuye a que se busquen alternativas creativas de ayuda y de acompañamiento sin sobreproteger.

La instrucción académica debe ser aplicable en la práctica. El profesor que tenga un buen conocimiento de la teoría e investigaciones científicas asociadas con ella, podrá crear métodos de instrucción y presentar informes sobre su utilización.

La instrucción que sea posible aplicar en el aula constituye una capacitación en la que el maestro cree y continúa interesado en incrementarla.

La capacitación debe ser impartida por equipos interdisciplinarios constituidos por profesionales que posean la teoría y su experiencia en su área con un buen conocimiento de las investigaciones actuales en su especialización particular.

La metodología recomendada para realizar la capacitación debe integrar experiencias teóricas, prácticas, de sensibilización y contacto directo e indirecto con niños limitados.

Se aconsejan utilizar talleres, paneles, foros, mesas redondas, discusiones estructuradas en grupo, análisis de documentos, películas, videos, intercambio de experiencias con padres, maestros, otros profesionales, actividades de integración interinstitucional, etc.

Se podría pensar que tantos elementos a tener en cuenta en la capacitación del maestro que se prepara para la integración son difíciles de lograr. Consideramos que muchos de estos elementos son válidos tanto para el niño "normal" como para el limitado", y que finalmente deberían ser de permanente reflexión en un maestro comprometido con la tarea pedagógica.

GLOSARIO

ACTITUD: Es un sistema más o menos estable de conocimientos y creencias que han sido aprendidas puesto que se forman con el repetido contacto con los objetos, ideas, personas, etc., dotados de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción cualitativa de aproximación con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Tal conjunto de respuestas se puede medir en una línea que oscila entre los valores positivos y negativos pasando por un punto neutro (Cook y Selltitz).

ASESORIA: Comprende el apoyo, seguimiento y acompañamiento que se debe brindar al maestro y al niño integrado, de manera sistemática, continua y oportuna para el éxito de la Integración.

CAPACITACION DEL MAESTRO: Estrategias o acciones educativas brindadas a los maestros con el fin de mejorar su condición profesional, reflejándose en forma positiva en el aula y por ende en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

INTEGRACION: Es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros, significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven con los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes (García Etchegoyhen de Lorenzo).

INTEGRACION ESCOLAR: Unificación de la educación regular y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños, de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje (Birch).

PERCEPCION: Primera fase del proceso de pensamiento en el cual se dirige la atención hacia algo para abstraer, predecir, descomponer. Información obtenida por cualquiera de los sentidos.

RAZON DE LA INTEGRACION: Entendida como la determinación del maestro para integrar al niño en forma voluntaria o involuntaria en el aula regular.

RETARDO MENTAL: Funcionamiento intelectual general por debajo del promedio, acompañado de un déficit o deterioro significativo de la capacidad adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo antes de los 18 años (A.A.M.D.).

TIPO DE INSTITUCION: Carácter oficial o privada de los establecimientos educativos en que laboran los maestros.

BIBLIOGRAFIA

- ABOS OLIVARES, Pilar y POLAINO, Aquilino. Integración de Deficientes Mentales Educables: Un estudio de Actitudes Docentes. Revista Española de Pedagogía. Año XLIV. N.172. Abril - Junio, 1986. p. 193- 205.
- ADAMS, S. La Subnormalidad mental. Nova Terra, Barcelona, 1985.
- AHUMADA ALDONEY, Hernán. Una experiencia de Integración de niños discapacitados. Revista de Educación. Santiago de Chile. N. 142. Noviembre, 1986. p. 44 - 50.
- ALPER & RETISH. P.M. A comparative stuay of the study of the effects od student teaching on the attitudes of estudents in special education, elementary education and secondary education. Trainings school Bulletin, 1972. p. 69 - 77.
- ARIAS, B. Algunas tendencias actuales sobre la Educación Especial. Educación Habana, Cuba. Vol. 16. N.61, Abril, 1989.
- ASHMAN, Adrián F. Changes in educational and residential care for the mentally retarded in R.S. Laura, Problema of handicap melbownes. MacMillan, 1980
- . Prevención oscura. Siglo Cero. N. 119. Madrid, Septiembre -Octubre, 1988. p. 51 - 55.
- BATISTA, Enrique. Escala de Actitudes para la investigación Sociológica y Pedagógica. Medellín. Copiyepes, 1982.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. La normalización como objetivo en las actividades de la vida diaria. Boletin de estudios y Documentación del Insero. 1979. p. 31-39.

a

- BERG, Elith. Integración social y autonomía personal de personas con deficiencias Mental de Dinamarca. Revista Bonagen. N. 34. 1988. p. 61-73.
- BEENY, K.E. Una experiencia de integración educativa. Siglo Cero. N. 42. Madrid, 1975. p. 33-38.
- BIRCH, J.W. Mainstreaming: Educable Mentaly retarded children in regular classes. Reston, Virginia, the council for Exceptional children, 1974.
- BRICERO CANELON, Consuelo. La Integración. Proceso Dinámico. Revista Educación Especial. Venezuela. Año 1 N. 2, Junio, 1980.
- BRIONES, Guillermo. Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. México, Trillas, 1985. p. 290.
- BOBBIO, M. Líneas Pedagógicas y Didácticas para una escuela Integrada. Siglo Cero, N. 89. 1983. p. 18-22.
- BUSHELL, R.S. The warnock report and section 10 of the 1976. Education Act: Integration or segregation. Remedial Education. Vol 14. N. 1, 1979. p. 27 -29.
- CAMBRODI, Antoni. La Escolarización del niño con retardo mental. Científica Médica, Barcelona, 1985.
- . Principios de Psicología del deficiente mental. Herder, Barcelona, 1983.
- CASEY, K. The semantic differential technique in the examination of teacher attitudes to handicapped children. Exceptional Children, 1978. p. 25, 41-52.
- CASTELLANOS, Miguel. El Crecimiento de padres con niños especiales a través de la experiencia de grupos.

- Universidad Nacional Pedagógica, Facultad de Educación. Las personas excepcionales: Plena Participación e Igualdad. Vol 4, N. 4, 1983. p. 101-115.
- CORMAN, L. & GOTTLIEB. J. Mainstreaming mentally retarded children: A review of research. In NR Ellis. International review of research in mental retardation. Vol 9. Academic Press, New York, 1978.
- COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (COPEX). L'education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au québec. Vol.2. Quebec. Ministère de l'Education, 1976.
- CHAFFIN, J. D. Retrazados mentales en escuelas normales. Siglo Cero. N. 42, 1975. p. 23-30.
- CHILDS, R.E. Perceptions of Mainstreaming by regular classroom teacher who teachers maistreamed educable mentally retarded students in the public school. Education and training of the Mentally retarded. N. 16. P. 225-227.
- DICCIONARIO ENCICLOPEDICO de Educación Especial. Madrid, Diagonal Santillana. Vol. 4. 1985.
- DONALDSON, J. Changing attitudes towards hanpicapped persons: A review and analysis of reserarch. Exceptional children, N. 46, 1980. p. 504-514.
- DUEÑAS BUEY, María Luisa. Revisión de Investigaciones sobre Integración Escolar. Principios, Resultados y Orientaciones. Revista de Educación. Madrid, N. 291. Enero-Abril, 1990. p. 57.
- EDGERTON, Robert. Retrazo Mental. Madrid: Morata, 1980, CEAC, 1980.
- ERICSON, L.J. Como es el niño retrasado y cómo hay que enseñarle. Paidós, Buenos Aires. 1982. p. 143.

ETCHEGOYEN, Eloísa. Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar. Boletín del Instituto Interamericano del niño, Montevideo. 1986. p. 59.

FERRER, Amparo. La gente y sus actitudes. Siglo Cero. N.70, Madrid, Agosto, 1980. p. 33-36.

FIERRO, Alfredo. Cuestionable psicometrias cuestionables etiquetación. Revista Siglo Cero, N. 53, Septiembre - Octubre, 1977. p. 16-19.

.Marginación e Integración del deficiente mental. Siglo Cero, N.114, Noviembre -Diciembre, 1987. p. 36-38.

. Plan Nacional de Educación Especial. Aduanas, Vol.13, 1978. p. 7-21.

.Quién le teme a Wolf Wolfensberger ? Siglo Cero, Vol.79, 1982. p. 14-16.

FINE, M.J. Attitudes of regular and special class teachers towards the educable mentally retarded child. Exceptional children, 1967. p. 19-430.

FISHER, G. Integration at the pingle school. Special Education, Forward Trends, vol.4, N.11, 1977.

FONSECA RETANA, Gerardo. Retardo Mental: Una perspectiva integral. Revista Educativa. Santiago de Chile, Vol.9 (1 - 2), 1985. p. 65-70.

GARCIA SANCHEZ, Jesús Nicasio, ALONSO, Juan Carlos. Actitudes de los Maestros hacia la Integración Escolar de niños con necesidades especiales. Revista Infancia y Aprendizaje. N.30, 1985. p. 51-68 .

, & IBEAS M. Integración escolar de Autistas y similares. Análisis diferenciales de integrados -no integrados. Actas del symposium: Integración. Balance y

Perspectivas en la patología de la comunicación. Salamanca: Escuelas Universitarias de Psicología del lenguaje y logopedia. Universidad Pontificia, 1983.

.La filosofía de la Normalización como base de la Integración Escolar. Revista de Ciencias de la Educación. N.145, Julio - Septiembre, 1990. p. 284 - 293.

GINE, Climent. Alternativas Institucionales en Rehabilitación: La rehabilitación basada en al Institución Escolar. Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con minusvalía. Madrid, 1990. p. 260.

GISBERT, José. Educación Especial. Madrid, Cincel, 1981. p. 493.

GODDARD, H.H. Teeble-mindedness: its causes and consequences, Citado por Gould, Stephen Jay. La falsa medida del hombre. Orbis, S. A., 1986.

GOMEZ, B.P. et al. Memorias del ICE de Valladolid Posibilidades de coeducación de niños deficientes mentales con niños normales. Siglo Cero. 1976. p. 14-15.

GOTTEIEB, J. & CROMAN, L. Public attitudes Towards mentally retarded children. American Journal of Mental Deficiency. 1975.

GOULD, Stephen Jay. La falsa medida del hombre. Tercera Edición. Orbis S.A., Barcelona, 1986. p. 366.

GREENE, M.A. & RETISH, R.M. A comparative study of attitudes among students in special education and regular classes training school Bulletin. 1970. p. 10-14.

GRUPO LATINOAMERICANO DE REHABILITACION PROFESIONAL. Serie Básica de rehabilitación profesional. Manual 1, Unidad 1, Bogotá, GLARP, 1989. p. 31.

- HIGGS, R.W. Attitude formation -Contact or Information? *Excepcional Children*, 1975. p. 41, 496-497.
- HOUCK, C., SHERMAN, A. The mainstreaming current flows two ways. *Academic therapy*. Vol. 15, No 2, 1979. p. 133-140.
- INGALS, Robert. P. Retardo mental: La nueva perspectiva. México. *Manual Moderno*, 1982. p. 456.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. El niño discapacitado en la clase preescolar. N. 13, Uruguay, 1983.
- JANACONE, R.N., STODDEN, R.A. & LAZAR, A.L. An analysis of perceptions and attitudes towards the concept "disabled" and "handicapped" and the effect of pre-structured definition upon the concept. *Mental Retardation Bulletin*, Vol.6, 1978, p.30-40.
- KAUFMAN, M. & 1. Mainstreaming: Toward an explication of the concept. *Focus on Exceptional Children*, 1975. p. 1-12.
- KERLINGER, Fred N. *Investigación del comportamiento*. México: Interamericano, 1978. p. 525.
- LEMBERT, Jean-Luc. *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder, 1980.
- LARRIVEE, Barbara y COOK, Linda. mainstreaming. A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*. N. 13. September, 1979. p. 315-324.
- LARSEN, Lawrence A. et al. *Consideraciones sobre la elaboración, de programas educativos para niños y jóvenes discapacitados*, 1981. En prensa en el Instituto Interamericano del niño, Montevideo.
- . *Consideraciones sobre la preparación de programas educativos para niños y jóvenes minusválidos*. Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, 1981.

- LOPERA, Egidio ai al- Efectividad de un programa de entrenamiento con maestros de educación especial en aceptación y percepción de los problemas de aprendizaje de los niños trisómicos. Medellín, 1988.
- LOPEZ, Melero. Teoria y Práctica de la educación especial. Marcea S.A., Madrid. 1983.
- MacMILLAN. I.D. ai *SJL*. Mainstreaming the mildly retarded: some questions, cautions and guidelines. Mental Retardation. Vol.14, N.1, 1976. p. 3-10.
- MAINSTREAMING PROYECT SUCCEEDS BEYOND EXPECTATION. Mental Retardation, Vol.31, N.3, 1981. p. 36-38.
- MANDELL. E. W. & STRAIN. P.S. An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers towards mainstreaming. Mildly handicapped Children Contemporary Educational psychology, 1978. p. 3, 154-162.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (España). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con minusvalia. Alternativas Institucionales en Rehabilitación. N.23, 1990. p. 11-27.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (Colombia). Documento del Plan Nacional de Educación Especial, Cuatrenio 1990-1994.
- MITTLER, P. Responding to special education needs within the regular scholl system. Mental Retardation. Vol. 31. N.4, 1981. p. 9-19.
- MOLINA GARCIA, Santiago. El niño mentalmente disminuido Integrado en la escuela ordinaria. Memorias del Primer Encuentro Nacional de Educación Especial. Medellin. ICFES, 1985. Universidad de Antioquia. p.233.
- Elprincipio de lanormalización en la educación especial y la formación del profesorado. Siglo Cero, 1981. p. 26-30.

NACIONES UNIDAS. Integración de las Personas Discapacitadas en la vida comunitaria. Documento elaborado por un grupo de expertos de educación especial convocados por Naciones Unidas en Viena, Austria, 1981.

_____. Programa de Acción Mundial en favor de las personas discapacitadas. Documento elaborado en ocasión de celebrarse el año 1981.

NIRJE, B. Simposio sobre Normalización e Integración -Mejora de la calidad de Vida . Virginia, Estados Unidos, Agosto, 1976. Citado por Sagrario Sanz del Río. Integración escolar de Deficientes. Panorama Internacional, 1985. p. 10.

_____. The normalization principle and its human management implications. In R Kugel y W. Wolfensberger. Changing patterns in residential Services for the mentally retarded. Washintong. D.C. 1976.

ORTIZ GONZALEZ, María del Carmen. Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales. Separata de la Revista Enseñanza. Salamanca, N. 6, Enero-Diciembre, 1988. p.115-133.

_____. Orientación en la Educación Especial. Modelos de Integración. Siglo Cero. Madrid, N.70, Agosto, 1980. p. 33-36.

PABON, C. y MELO, M. Algunas consideraciones sobre la formación de maestros en el área del retardo mental. ICFES: Memorias del primer Encuentro nacional de Educación Especial. Guadalupe, Bogotá, 1987.

PERA DONOSO, Adriana. La educación especial en Chile. Boletín del Instituto Interamericano del niño. N.221. Uruguay, 1984. p. 25-30.

PEREZ, Francisco Javier. Orientaciones Psicopedagógica³ para la Integración del Deficiente. Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Cuarta Edición, España, 1981. p. 131-134, 371.

- PEKRIN, Burt. Ideas falsas sobre el principio de Normalización. Siglo Cero, N. 121, Madrid, Enero -Febrero, 1989. p. 44-47.
- POCKLINGTON, K. Integration -a lesson from America ? Special Education, Forward thends, Vol. 7, N.3, 1980. p. 17-19.
- REAL PATRONATO DE EDUCACION Y ATENCION A DEFICIENTES. Plan Nacional de Educación Especial. Madrid, Fundación General Mediterránea, 1979. p. 195.
- REYNOLDS, Maynard C. BIRCH, Jack, W Teaching Exceptional children In all America's Schools the council for exceptional children, 1920 Association Drive, Reston Virginia, 22091, 1982.
- RICHMOND, I.F. Análisis de la realidad: Medidas preventivas existentes, 1980. ALTIRRIBA, J. Esteban. Prevención de la Subnormalidad. Barcelona: Salvat, 1984.
- SANTORO, María Teresa. Sobre marginación e Integración. Siglo Cero. Madrid, N. 91, Enero, 1984. p. 18-22.
- SANZ DEL RIO, Sagrario. Integración Escolar de los Deficientes: Panorama Internacional. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, España, 1985.
- SEMMELE, M.I. Teacher attitudes and information pertaining to mental deficiency American Journal of Mental Deficiency, 1959. p. 63, 566-574.
- SLAVIN E. Robert, y MADDEN, Nancy A. La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. Perspectivas. Revista trimestral de Educación. París, Vol.16, N.4, 1986. p.473-493.

STAINBACK, William, y STAINBACK, Susan. Un sólo sistema, una única finalidad: La Integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. Siglo cero, Madrid, N. 121 Enero-Febrero, 1989. p. 26-29.

TORAILLE, R. Compte rendv de mission sur les formes dondé el es Italie, á la politique d' integración. Chaiers de l Enfance Inadapteé. N. 260, 1983. p. 15-19.

WARREN, S.A. What is Wrong with Mainstreaming ? A comment on Drastic Change. mental Retardation. vol. 17, N 6 197Q
P. 301-303.

WEILLS, F.L. Estudio Histórico sobre la deficiencia mental, ventas: Porto Alegre, Vol. 31, N.1231, Septiembre, 1986.

WRIGHT, G.N. Formación de maestros en rehabilitación Integral. Barcelona. Fontanella, 1986.

ZAZZO, R. La debilidad mental. Fontanella, Barcelona, 1980.

anexos

INSTITUCIONES QUE PARTICIPAN EN EL PROGRAMA DE
INTEGRACION ESCOLAR

1. NIVEL PREESCOLAR

NOMBRE DE LAS INSTITUCIONES

Hogar Infantil Tricentenario Hogar
Infantil Capullos Hogar Infantil
Rosita Hogar Infantil Matachin
Hogar Infantil Girasol Hogar
Infantil 12 de Octubre Hogar
Infantil Cecilia Ceballos Hogar
Infantil Gusanito Pin-Pin Hogar
Infantil Caracolito Hogar Infantil
Camilo Torres hogar Infantil
Marionetas Hogar Infantil Abejitas
Hogar Infantil Miguelin Hogar
Infantil Michingos
Preescolar Pajarillos
Preescolar Mi Maravilloso Mundo
Preescolar Pomponito

Preescolar el Osos Yokis
Preescolar Pompis
Preescolar Querubines
Preescolar Soñar y Crear
Preescolar tus Primeros Años
Preescolar Mis Primeras Huellas
Preescolar San Andrés Apóstol
Preescolar Loma Linda
Preescolar Popy
Preescolar Parroquial
Kinder las Ardillas
Centro de Estimulación Integral
Instituto Claret
Colegio Santa Juana de Lestoná
Escuela Sor Juana Inés de la Cruz
Escuela José Celestino Mutis
Escuela Toscana
Escuela Ana Frank
Escuela José Eusebio Caro
Escuela Barrio Nuevo
Escuela Santander

2. NIVEL BASICA PRIMARIA

NOMBRE DE LAS INSTITUCIONES

Escuela Fray Luis Amigó
Escuela Baldomero Sanin Cano
Escuela José Antonio Galán
Escuela Antonio Uribe
Escuela Nazareth
Escuela Candido Languizamo
Escuela San José de la Cima
Escuela Mixta Marco Fidel Suárez
Escuela Esteban Jaramillo
Escuela Camilo Torres
Escuela Los Comuneros
Escuela Estanislao Gómez
Escuela Adelaida Correa
Escuela Alfredo Cook Arango
Escuela Ramón Giraldo
Fé y Alegría Ricardo Mejía
Colegio Alcaravanes

ANEXO t 2

CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

SEXO: f- _____ M _____ LDAD: AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE _____

TITULO: Bachiller Normalista Licenciado Posgrado

Ninguno _____

NIVEL EN QUE LABORA: Preescolar _____ Primaria _____ Grado _____

TIPO DE INSTITUCION: Privada _____ Oficial _____ Mixta _____
Por favor marque con una X la respuesta que mejor describa su Acuerdo

Desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuestas correctas: Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.

Gracias por su colaboración.

Claves: MD = Muy en Desacuerdo
D = En Desacuerdo
A = De Acuerdo •
MA = Muy de Acuerdo
I = Indeciso

	M	D	I	A	MA
1. La mayoría de las actividades que los Maestros hacen con los niños normales en su aula, son apropiadas para los niños con retardo mental.					
2. Las necesidades del niño con retardo pueden ser mejor atendidas en aulas especiales separadas.					
3. La conducta en el aula de un niño con retardo mental, generalmente requiere más paciencia del Profesor que la de un niño normal.					
4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con retardo mental.					
5. La atención extra que requieren los niños con retardo mental quita posibilidades a los otros niños.					
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorece la comprensión y aceptación de las diferencias.					
7. Es difícil mantener el orden de una clase normal que tiene un niño con retardo mental.					
8. Los Profesores de aula regular poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con niños retardados mentales.					
9. La conducta de los niños con retardo mental - supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes.					
10. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un niño con retardo mental,					
11. El niño con retardo mental desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial.					

	MD	D	I	A	MA
12. La mayoría de los niños con retardo mental no se esfuerzan en completar sus tareas.					
13. La integración de los niños con retardo mental requerirá cambios significativos en los procedimientos de una clase normal.					
14. La mayoría de los niños retardados mentales tienen un buen comportamiento en clase.					
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, puede ser perjudicial.					
16. Los Profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con retardo mental.					
17. Los niños con retardo mental monopolizarán el tiempo del Profesor.					
18. La integración del niño con retardo mental promoverá su independencia social.					
19. Es probable que un niño con retardo mental exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal.					
20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en: Un aula especial, con maestro especial, que por un Maestro en aula regular.					
21. La integración de los estudiantes con retardo mental puede ser beneficiosa para los estudiantes normales.					
22. Los niños con retardo mental necesitan que se les diga exactamente que hacer y como hacerlo.					
23. La Integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con retardo mental.					
24. La aceptación de los niños con retardo mental en clases normales perturba el ambiente escolar.					
25. El niño con retardo mental va a ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal.					
26. Los padres de un niño con retardo mental no presentan mayores problemas para el Maestro que los de un niño normal.					
27. La integración de niños con retardo mental, necesitará una nueva preparación de Profesores de clases normales.					
28. A los niños con retardo mental, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase.					
29. Los niños con retardo mental es probable que creen confusión en la clase normal.					
30. La presencia de estudiantes con retardo mental promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes normales.					

A continuación se presenta una serie de situaciones sobre el aprendizaje del niño con retardo mental. Indique con una "X" la frecuencia de cada situación según su observación al(los) niño(s) integrado(s).

CODIGO PARA RESPONDER:

MV: Si es la mayoría de veces

F: Si es frecuentemente

PV: Si es pocas veces

CN: Si es casi nunca

SITUACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DEL NIÑO	CODIGO			
	MV	F	PV	CN
1. Comprende los conceptos que se trabajan en clase.				
2. Se apoya para su aprendizaje en procedimientos de repetición mecánica.				
3. Logra comunicar lo que piensa a través de formas no verbales.				
4. Capta el significado de las palabras.				
5. Contesta preguntas con respuestas lógicas.				
6. Utiliza los conceptos aprendidos para resolver nuevas situaciones de la vida diaria.				
7. Se concentra durante el proceso de aprendizaje.				
8. Reconoce diferencias entre los objetos.				
9. Llama los objetos por su nombre.				
10. Diferencia el hoy del mañana.				
11. Coordina los movimientos de una acción.				
12. El éxito en el aprendizaje lo estimula a realizar nuevas conductas.				
13. Se caracteriza por comportamientos de inquietud.				
14. Presenta problemas de percepción visual.				
15. Maneja con destreza los signos matemáticos.				

SITUACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DEL NIÑO	CODIGO			
	MV	F	PV	CN
16. Aplica a la vida práctica los conocimientos matemáticos que logra aprender.				
17. Puede lograr formas elementales de escritura mediante la estimulación gráfica y motora.				
18. Recuerda lo que le sucede en el ambiente escolar.				
19. Discrimina colores al dibujar.				
20. Tiene comportamientos caracterizados por movimientos mecánicos.				
21. En relación con otros niños presenta distracción en clase.				
22. Puede participar en actividades recreativas con la supervisión del maestro.				
23. Es creativo en sus comportamientos de juego.				
24. Mantiene atención estable en sus relaciones de juego con los demás compañeros.				
25. Demuestra interés en el desarrollo de los temas.				
26. Puede entrenarse para un futuro trabajo de acuerdo a sus habilidades.				
27. Comparte experiencias de juego con otros niños.				
28. La escolaridad le permitirá ocuparse más tarde de un oficio.				
29. Cuando juega con sus compañeros comprende las reglas de interacción.				
30. La relación con otros niños le favorece la integración personal.				

ANEXO # 4

CUESTIONARIO SOBRE CAPACITACION.

1. Razón por la que tiene un niño integrado en su aula:
 - a. Porque su director así lo dispuso _____
 - b. Por selección en sorteo _____
 - c. Porque Usted se ofreció _____
 - d. Por solicitud de los padres de familia _____
 - e. Por otra razón _____Cuál? _____

2. En el tiempo en el que Usted ha participado en el programa de integración, ha recibido CAPACITACION teórico o práctica que tenga que ver con integración? Sí _____, No _____
3. Recuerda títulos de temas tratados en la capacitación y de ellos el más importante? _____

4. En el tiempo en que Usted ha tenido un niño integrado en su aula ha recibido ASESORIA específica al niño integrado y a su aula de clase? Sí _____ No _____
5. Cómo considera la calidad de la CAPACITACION?
Buena _____, Regular _____, Mala _____.
Porqué? _____

6. Cómo considera la calidad de la ASESORIA?
Buena _____, Regular _____, Mala _____.
Porqué? _____

7. Considera que los temas tratados en la capacitación le han servido para resolver las dificultades propias a la integración del niño al aula? Sí _____, No _____
Porqué? _____

8. Qué sugerencias desea hacer respecto a la capacitación y asesoría que se dan en el programa de integración? _____

