



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Entre presidente y jurados de la tesis ACTITUD DE PADRES DE NIÑOS "NORMALES" V PADRES DE NIÑOS CON "NECESIDADES ESPECIALES" HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR presentada por las estudiantes Nubia Stella Aristizábal Villada, Leyda María Quintero Montoya y Claudia Elena Escobar Zea, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Psicopedagogía, nos permitimos conceptuar que esta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Febrero 11 e 1998

Maria Eugenia Gaviria
MARIA EUGENIA GAVIRIA J.
Presidenta

Luiz Patricia Calle R.
LUZ PATRICIA CALLE R.
Jurado

Luiz Aide Atehortua R.
LUZ AIDE ATEHORTUA R.
Jurado

Univ
Facu
Centro

ACTITUD DE PADRES DE NIÑOS "NORMALES" Y DE PADRES DE
NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES HACIA LA
INTEGRACION ESCOLAR

NUBIA STELLA ARISTIZABAL VILLADA

CLAUDIA ELENA ESCOBAR ZEA

LEYDA MARIA QUINTERO MONTOYA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA
MEDELLIN
1998

ACTITUD DE PADRES DE NIÑOS "NORMALES" Y DE PADRES DE
NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES HACIA LA
INTEGRACION ESCOLAR

NUBIA STELLA ARISTIZABAL VILLADA

CLAUDIA ELENA ESCOBAR ZEA

LEYDA MARIA QUINTERO MONTOYA

Investigación para optar el título de

Magister en Psicopedagogía

Presidente

MARIA EUGENIA GAVIRIA JARAMILLO

Magister en Psicopedagogía

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA
MEDELLIN

1998

"La imagen de las personas con discapacidad, las palabras que utilizamos para hablar de ellas y con ellas y nuestras relaciones y comportamientos con ellas tienen que ser simplemente humanas."

Cabada, 1995

CONTENIDO

	pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	1
1.2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	2
2. JUSTIFICACION	3
3. MARCO CONCEPTUAL	7
4. DISEÑO METODOLÓGICO	56
4.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	56
4.2. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS	56
4.3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	59
4.4. POBLACIÓN	59
4.5. INSTRUMENTO PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	60
4.6. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	61
4.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	61
4.8. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	62

	pág.
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	63
5.1. ANÁLISIS RELACIONADO CON LA SITUACIÓN DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS	64
5.2. ANÁLISIS CON RELACIÓN AL TIPO DE PADRE	67
5.2.1. Padres de niños "normales" con relación a padres de niños con NEE en situación de escolaridad con integración	67
5.2.2. Padres de niños "normales" con relación a padres de niños con NEE en situación de escolaridad sin integración	70
5.3. ANÁLISIS CON RELACIÓN AL SECTOR EDUCATIVO	76
5.3.1. Padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado con relación a padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo oficial en situación de escolaridad con integración	76
5.3.2. Padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado con relación a padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo oficial en situación de escolaridad sin integración	78
5.4. OTROS RESULTADOS	81
5.4.1. Análisis con relación a las necesidades educativas especiales	82
5.4.1.1. Padres de niños "normales" con relación a las necesidades educativas especiales	82
5.4.1.2. Padres de niños con NEE con relación a las necesidades educativas especiales de sus hijos	84
5.4.2. Análisis con relación a los cambios sugeridos por los padres para que sea posible la integración escolar	86

	pág.
6. CONCLUSIONES	88
7. RECOMENDACIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	98
ANEXOS	103

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Operacionalización de variables	59
Cuadro 2. Distribución de la población objeto de estudio de acuerdo con las situaciones de escolaridad y los sectores educativos. (Medellín, octubre, 1996)	59
Cuadro 3. Conocimiento de los padres de niños "normales" sobre la integración escolar	82
Cuadro 4. Aceptación de los padres de niños "normales" hacia la integración escolar	83
Cuadro 5. Deseo de los padres de niños "normales" hacia la integración escolar	83
Cuadro 6. Conocimiento de los padres de niños con NEE sobre integración escolar	84
Cuadro 7. Aceptación de los padres de niños con NEE hacia la integración escolar	84
Cuadro 8. Deseo de los padres de niños con NEE hacia la integración escolar	85

LISTA DE GRAFICOS

	pág.
Gráfico 1. Conocimiento de los padres sobre integración escolar	64
Gráfico 2. Aceptación de los padres hacia la integración escolar	65
Gráfico 3. Deseo de los padres hacia la integración escolar	65
Gráfico 4. Conocimiento de los padres sobre integración escolar	67
Gráfico 5. Aceptación de los padres hacia la integración escolar	68
Gráfico 6. Deseo de los padres hacia la integración escolar	69
Gráfico 7. Conocimiento de los padres sobre integración escolar	70
Gráfico 8. Deseo de los padres hacia la integración escolar	72
Gráfico 9. Aceptación de los padres hacia la integración escolar	74
Gráfico 10. Conocimiento de los padres sobre integración escolar	76
Gráfico 11. Aceptación de los padres hacia la integración escolar	77
Gráfico 12. Deseo de los padres hacia la integración escolar	77
Gráfico 13. Conocimiento de los padres sobre integración escolar	79
Gráfico 14. Deseo de los padres hacia la integración escolar	80
Gráfico 15. Aceptación de los padres hacia la integración escolar	80

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A. Encuesta I	104
ANEXO B. Encuesta II	107
ANEXO C. Instituciones educativas en las que tenían matriculados sus hijos los padres, población objeto de esta investigación	110

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actitud de los padres de niños "normales" y de padres de niños con necesidades educativas especiales hacia la integración en dos situaciones de escolaridad; con y sin integración escolar en los sectores educativos privado y oficial en la ciudad de Medellín.

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Cuál es la actitud de los padres de niños "normales" y de padres de niños con necesidades educativas especiales hacia la integración en dos situaciones de escolaridad: con y sin integración escolar en los sectores educativos privado y oficial en la ciudad de Medellín?

1.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

- Describir la actitud de los padres de niños 'normales*' y padres de niños con necesidades educativas especiales hacia la integración en dos situaciones de escolaridad: con y sin integración escolar en los sectores educativos privado y oficial en la ciudad de Medellín.

- Comparar la actitud de los padres de niños "normales" y padres de niños con necesidades educativas especiales hacia la integración en dos situaciones de escolaridad; con y sin integración escolar en los sectores educativos privado y oficial en la ciudad de Medellín.

2. JUSTIFICACION

El éxito del proceso de integración depende de multitud de variables; una de estas variables importantes procede de profesores, padres y de los otros niños y condiciona sobremano las posibilidades reales de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales: se trata de las actitudes hacia la integración escolar. (García, 1993:823)

El Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia lidera la línea investigativa en Educación Especial centrada en el proceso de integración escolar. Es así como de 1988 a 1997 se han realizado alrededor de trece investigaciones referidas a los niños, a los maestros, a procesos de participación, al aspecto legislativo y a otros tópicos de la integración escolar.

Las experiencias e investigaciones adelantadas en países con trayectoria en integración escolar, recomiendan como punto fundamental para hacer posible esta integración, indagar y transformar las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad y hacia su integración escolar.

En Colombia se han realizado algunas investigaciones de actitudes hacia la integración escolar, de niños con necesidades educativas especiales cuyas poblaciones, objeto de estudio, han sido los maestros y los compañeros o niños

“normales”; pero ésta es la primera investigación que se realiza sobre la actitud de los padres de familia frente a la integración escolar.

Una razón de peso para abordar esta área, problemática, radica en su pertinencia, debido a que los padres de niños con necesidades educativas especiales no se hablan encontrado ante la situación de escoger una alternativa diferente a la recibida en la educación especial tradicional.

Es importante tener presente que los padres de familia no conocen otro modelo de educación y rehabilitación, para sus hijos, que el que se imparte en instituciones de educación especial separada de la educación regular y que los padres de niños "normales", tienen un gran desconocimiento de lo que significa una educación integrada, situación agravada por la forma equivocada como se inició el proceso de integración escolar en Medellín; es decir, se distorsionó la información, pues en el medio se difundieron falsas creencias como:

- La educación especial desaparece.
- El contacto de niños “especiales” con niños “normales” es nocivo.
- Los niños “normales” frenan su desarrollo cuando están en contacto con niños con discapacidad.
- Los niños integrados sufrirán la crueldad de sus compañeros de aula.

‘En esta investigación se entiende por niños “normales* (entre comillas), aquellos niños que no requieren o presentan necesidades educativas especiales.

Los maestros de educación regular no tienen preparación para trabajar con el niño con discapacidad.

Las creencias de los padres reflejan la falta de información que se tiene sobre las

ventajas que aporta la integración escolar, no solo a los niños sino a los maestros, a los padres y demás miembros de la comunidad educativa.

Otra razón que también incita a investigar la actitud de los padres de familia, hacia la integración escolar, es el gran temor que éstos manifiestan de forma cotidiana, en las instituciones educativas, al encontrarse con discursos opuestos sobre las bondades y dificultades del modelo integrador.

Al no existir unificación de criterios, en cuanto a la filosofía integradora, muchos padres pueden encontrar unas instituciones educativas en favor de la integración escolar y otras en contra, que la ven perjudicial y no beneficiosa para los alumnos.

Ante una población de padres de familia desconcertada y con información ambigua e incluso errada sobre lo que significa realmente la integración escolar, es iluso pensar que la integración se logrará sólo con el referente legislativo, sin indagar ni educar para transformar, de forma positiva, las actitudes hacia un modelo educativo ya experimentado en otros contextos.

Si bien es cierto, que no son los padres los únicos que influyen en el éxito de la integración escolar, si son ellos quienes cumplen un papel vital en la formación integral del niño y deben brindar el mayor apoyo afectivo, moral y de subsistencia para propiciar la seguridad, la aceptación y el respeto a la individualidad.

El sistema educativo está en la tarea de propiciar un cambio de las actitudes sociales hacia un grupo de población que siempre ha sido marginado.

Este reto es difícil pero, con el concurso de todos los estamentos, se contribuirá a transformar las actitudes negativas que son las primeras barreras para acceder a la igualdad de oportunidades, consignadas en la Constitución Colombiana.

3. MARCO CONCEPTUAL

A lo largo de la historia, la humanidad ha manifestado una actitud de rechazo hacia las personas con discapacidad. Actitud que se reflejó durante la época antigua, como lo citan Puigdemívol (1986) y Díaz (1987), en las alternativas de muerte y exclusión que practicó la sociedad como primeras formas de reacción para eliminar a quienes eran considerados/seres “extraños”.

En la Edad Media, como lo exponen Medrano (1986) y Sanz del Río (1990), la población con discapacidad (por ser considerada un peligro para la sociedad) fue recluida en compañía de locos, criminales, ancianos, pobres y hasta sospechosos políticos en instituciones semicarcelarias, manicomios y orfanatos.

Estas instituciones se construían para evitar cualquier contacto de personas discapacitadas con el mundo exterior. A las personas se les ocultaba el resto de sus vidas; sometidas a la represión, la segregación, el confinamiento y el castigo social otorgado a quienes no eran aceptados como miembros de la sociedad]

Es así como las Instituciones de reclusión pasaron a ser la solución que la sociedad requería ante el problema que para ella constituía la población con discapacidad, en vez de ser una respuesta social en beneficio de las personas que en esas instituciones se albergaban.

Cabada (1981) y Díaz (1987) afirman que, a consecuencia de una mayor evolución social se generaron sentimientos de caridad y compasión hacia las personas con discapacidad, lo que provocó la aparición de los asilos como instituciones de beneficencia creados por la iglesia y atendidos por religiosos que se dedicaban a

asistir la población con discapacidad en sus necesidades básicas; habitación, vestido y alimentación.

Con un enfoque asistencialista se brindó así una atención centrada para proteger a una población considerada indefensa y a la que solo se le garantizó la subsistencia.

Posteriormente se crearon instituciones estatales de carácter hospitalario, donde se atendió a las personas con discapacidad bajo un enfoque médico, en el que se enfatizó en la limitación y de acuerdo al diagnóstico, se les agrupó bajo la consideración de que eran pacientes, se les sometió a terapia.

Lus (1995) expone cómo en las instituciones hospitalarias, atendidas por el personal médico, los llamados pacientes debían permanecer Internos hasta su

curación, lo que en la mayoría de los casos significaba hasta la muerte, debido a que tal curación no se producía.

Las instituciones de hospital, como lo describe García (1988) fueron construidas lejos de las ciudades para mantener a las personas con discapacidad distantes de una sociedad que buscaba evitar riesgos como el contagio la reproducción de una población que, por sus características no era aceptada dentro de la comunidad.

Del modelo médico y en el momento de mayor auge de las instituciones de carácter hospitalario, nació la educación especial que como lo expresa Lus (1995), surgió de la frustración de la medicina en el intento por curar las patologías.

La educación especial, en sus orígenes, orientó sus acciones a rehabilitar más que a educaba la población con discapacidad, en instituciones segregadas. Con la imposición de rutinas y horarios inflexibles estas instituciones se convirtieron en espacios artificiales, laboratorios, lugares donde se decidía sobre los seres humanos sin permitirles expresarse desde su individualidad.

Cattermole, Jahoda y Markova (1991) al hablar de la vida de las personas con discapacidad en un hospital, describen estas instituciones como lugares en los cuales la falta de actividad llevaba a una conducta institucionalizada por parte de sus residentes, quienes se sentían decepcionados por la forma como eran tratados

por el personal: enfermeras, médicos y auxiliares; que les imponían su voluntad y los manejaban como niños.

Las personas que se encontraban internas en las instituciones, tenían que soportar la monotonía de un estilo de vida privado de las experiencias diarias más corrientes que vivían las personas fuera del hospital, debido a que se desconocían sus necesidades y deseos.

En las instituciones de hospital, las personas con discapacidad estaban sometidas a un régimen que las caracterizaba con/necesidades diferentes/a las personas de afuera y que carecía del respeto básico por la dignidad. Quienes se encontraban reclusos llevaban consigo el estigma que implicaba vivir en un hospital, en el cual se les imponía etiquetas deshumanizadoras.

La descripción anterior, permite afirmar que las condiciones a que eran sometidas las personas en esas instituciones afectaban su calidad de vida independiente de la gravedad de la discapacidad; debido a que al ser aisladas de su ambiente natural se restringían sus posibilidades de [desarrollo ^y se les privaba de los beneficios ofrecidos por el contacto con la comunidad.

En el proceso de segregación se actúa con el desconocimiento que las condiciones para un desarrollo armonioso están siempre ligadas al medio, es el medio el que puede aportar sentimientos de seguridad, de llegar a ser autónomo, de llegar a ser. (Cabada 1991)

Para Díaz (1987) la ubicación de las personas en instituciones de internado conlleva a que sean separadas de su ambiente familiar y social, a la privación de la seguridad y el afecto proporcionado por los padres, el hogar es reemplazado por el frío funcionamiento de un espacio desconocido que provoca desesperación, desapego y estados de ansiedad que alteran la parte emocional y afectiva.

Muchos autores, entre ellos Cattermole, Jahoda y Markova (1991), afirman que las personas al ser institucionalizadas, quedan sometidas a un reglamento que las deshumaniza, las despersonaliza y las deja sin iniciativa, donde las acciones se ejecutan con gran deterioro de la autoestima. La imposición de rutinas impide a las personas el desarrollo de la capacidad para autodeterminarse, para tomar decisiones por sí mismo, limita la libertad de acción y la capacidad de disentir y expresar sus propios sentimientos; siempre estará primero el funcionamiento de la institución que los objetivos e intereses de la persona.

La educación especial al originarse en hospital fue manejada por personal de la salud y no por maestros, en instituciones diseñadas para atender pacientes y no alumnos; en lugares más parecidos a consultorios que a aulas, espacios donde se impartían terapias en vez de clases, sin posibilidad de brindar un (proceso educativo, se mira a la persona como portadora del déficit determinada por la discapacidad que presenta y no como individuo con potencialidades a desarrollar.

En este momento la educación especial todavía conserva de la medicina la idea de curación, concibe la discapacidad como algo para corregir, como si se tratara de una enfermedad la que es necesario curar con terapia; concepción que se refleja en la denominación de dicha pedagogía como curativa, terapéutica y remedial.

Las instituciones de educación especial, se organizaron de acuerdo al diagnóstico de la población; ciegos, sordos, retardo mental. Posteriormente, como lo plantea Lus (1995), muchas instituciones diversificaron la oferta educativa según el pronóstico que se hacía del alumno a partir del coeficiente intelectual se determinó ofrecer contenidos escolares algunos niños sin probar hacerlo con todos.

Las instituciones de educación regular ante la situación de muchos alumnos que mostraban dificultades para aprender, también acudieron a la psicometría para explicar el desfase en el aprendizaje de los niños y marginarlos de manera injusta.

Se reforzó además no sólo la idea de homogenizar los grupos, sino la de “remitir” a los niños que no cumplían con las exigencias de la institución regular a la educación especial. (Lus, 1995)

Esta misma autora expone que en el momento en que se iniciaron las prácticas evaluativas, su mal uso en el campo pedagógico incidió en forma negativa en la población con discapacidad, debido a que con base en esas prácticas se cimentó cada vez más la discriminación entre personas “nórmales” y “anormales” y se

incrementaron las etiquetas diagnósticas, que en forma absurda colocaban a las personas con discapacidad en una situación de mayor desventaja frente a la sociedad.

Con la aplicación de pruebas para medir el coeficiente intelectual, el desarrollo de la persona quedó reducido a un dato cuantitativo, sin pensar en sus potencialidades.

La limitación fue lo que se tuvo en cuenta para pronosticar las posibilidades de aprendizaje y de acuerdo a esa condición se le permitió continuar en la educación regular o se le rotuló como alumno de educación especial. (Lus, 1995)

Bajo esta mirada segregadora, fue el déficit expresado en el diagnóstico una razón de peso que justificó la creación de dos tipos de escuela para dos tipos de niños; "normal" y "especial", dos tipos de maestros y dos tipos de padres. (Gaviria, 1993)

Se refleja así la gran influencia que las actitudes sociales han tenido en las oportunidades de vida ofrecidas a la población con discapacidad, como un factor determinante para que a las personas que no cumplen con el parámetro de normalidad, dado por cada grupo social, se les rechace, se les subvalore y se les restrinja el acceso a las oportunidades de realización personal.

Dentro del modelo de educación tradicional ser alumno de educación especial, tiene implicaciones en las posibilidades de desarrollo, debido a que en instituciones

segregadas es limitada la experiencia complementaria de compartir con diferentes personas.

Al aislar al niño de la institución regular y ubicarlo en la institución especial, se favorece la discriminación social y que impide que se le reconozca un lugar dentro de su comunidad.

Es de resaltar que la educación especial, en su momento, se consideró como la mejor opción para una población que requería servicios "especializados" para el logro del aprendizaje es decir, con bondades atribuibles al interés por ofrecer las mejores condiciones a las personas que atendía.

Hoy la educación especial sigue siendo una buena opción para los niños con discapacidad que, por no pueden tener acceso a un currículo común o regular.

A la educación especial se le debe reconocer el papel que ha desempeñado al servir de medio en los avances a favor de las personas con discapacidad y que han llevado a la búsqueda de mejores condiciones educativas.

A lo largo de todo el proceso de segregación presentado hasta el momento, se describen las alternativas de atención ofrecidas en muchos lugares del mundo, a las

personas con discapacidad, lo cual es importante retomar para describir las actitudes que los padres tuvieron frente a cada alternativa.

Durante la etapa de institucionalización de las personas con discapacidad, a los padres se les priva del acceso a sus hijos y su deseo natural de hacer parte de la vida de sus hijos era inalcanzable.

Los padres tuvieron que resignarse a que fueran las personas a cargo de las instituciones/ quienes decidieran la suerte de sus hijos, mientras que ellos como padres eran espectadores de un proceso que les afectaba de forma directa y en el que no tenía ningún poder de decisión.

Los padres tenían que aceptar la institucionalización de sus hijos o dejarlos por fuera de los servicios ofrecidos, pues no había otra opción.

Tal situación generó en algunos padres sentimientos de temor, tristeza e incertidumbre y ante el aislamiento sentían que no estaban en capacidad para influir en la vida de sus hijos; además, a los padres que no habían elaborado el duelo por el nacimiento de un hijo con discapacidad y que se encontraban en un medio que ofrecía pocas alternativas de atención, no les quedó otra alternativa que aceptar que personas extrañas se encargaran de sus hijos.

Para otros padres la opción institucionalizada pudo significar la mejor alternativa, debido a que al no estar preparados para asumir un hijo con discapacidad, preferían que fueran las instituciones las que se hicieran cargo de su atención.

La situación de los padres los hacía depender en mayor medida de los lugares de reclusión; ya fuera el asilo, el manicomio, el internado, el hospital como única alternativa ante el problema que significaba tener un hijo con discapacidad.

Lord y Mc Killop (1989), muestran cómo en algunos casos los padres sentían angustia y culpabilidad al internar a sus hijos y también, cómo muchos otros se sentían ambivalentes al saber que aunque sus hijos estaban en manos de personas especializadas, era desalentador darse cuenta que poco o nada tenían que contar sobre sus vidas.

Los padres por falta de información sobre qué población debía ser atendida por la educación especial, por la poca claridad sobre la discapacidad de sus hijos y sus implicaciones, sentían ansiedad, incertidumbre y además pesimismo ante los pronósticos poco alentadores que los profesionales emitían.

De igual forma los padres se sentían insatisfechos con los rótulos, la poca orientación y la falta de claridad que ofrecían los profesionales para referirse a las personas con discapacidad, quienes en muchos casos se limitaban a emitir un diagnóstico.

Algunos padres de niños con discapacidad, han experimentado que el paso de sus hijos por la educación especial los ha marcado para ser discriminados con más facilidad en los demás espacios de la comunidad. Otros padres, por el contrario, han visto la educación especial como una buena opción debido a que en ella se cuenta con los profesionales y recursos adecuados para sus hijos.

Hoy se observa también que los padres tienen desconocimiento de las características propias de la discapacidad y de cuál puede ser la mejor alternativa educativa para sus hijos, muchos se sienten insatisfechos y se quejan por la forma en que los profesionales emiten el diagnóstico y los rótulos que siguen siendo usados para referirse a los niños con discapacidad.

Molina (1985) afirma que desde los años cincuenta del siglo XX y muchos padres de niños con discapacidad se organizaron en los diferentes países para liderar movimientos en contra de la discriminación y marginación que se daba a sus hijos.

La lucha de estos padres tomó fuerza al darse en los años sesenta, como lo citan Molina (1985) y Gaviria (1993), el cuestionamiento a la eficiencia de la educación especial, su baja cobertura y los altos costos como sistema educativo aparte; el reconocimiento de los efectos negativos del diagnóstico empleado para etiquetar a la persona con discapacidad y la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Estos hechos sumados al incremento de la población con discapacidad, como resultado

de los conflictos bélicos, contribuyeron a la búsqueda de otras alternativas de atención para las personas con discapacidad.

Todos los hechos y cuestionamientos anteriores, junto a la creación de la filosofía normalizadora que se expande con el principio de normalización en la década de los "años sesenta, constituyen un signo positivo en el cambio de actitud por parte de la sociedad hacia la población con discapacidad, debido a que se toma conciencia de la falta de humanidad con que se les ha atendido.

Se empieza a reflejar en la sociedad una actitud de aceptación hacia la población con discapacidad y de acuerdo a los planteamientos de Sánchez (1980), es esta actitud lo que genera mayor respeto hacia las personas con discapacidad, sus características y posibilidades de desarrollo, de las que se reconoce que pueden mejorar de acuerdo con lo que brinda el entorno y que, como miembros de una comunidad, las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar en ella.

Gracias a la filosofía normalizadora, se plantea como alternativa educativa para las personas con discapacidad la conversión de las instituciones de carácter segregacionista en (espacios abiertos e integrados a la comunidad, es decir, la desinstitucionalización (Fierro, 1981)

La desinstitucionalización en ningún caso significa la desaparición de las Instituciones de educación especial, sino su existencia con un sentido distinto, en las que se brinden actividades significativas y diversas para favorecer la relación de las personas con el mundo exterior, donde las normas de convivencia y las decisiones colectivas se adopten en forma democrática, con la participación y el respeto a la voluntad de todas las personas que se encuentran en ellas. (Gómez, 1991)

La desinstitucionalización fue un hecho positivo en favor de las personas con discapacidad y de su integración a la comunidad, cuando se realiza sin la debida preparación de los padres de familia, causa rechazo en muchos de ellos al sentirse solos y desprotegidos, lo que antes se hacía a puerta cerrado empieza a ser conocido por la comunidad. Sin embargo, la desinstitucionalización en muchos casos fue mal interpretada y llevó a que se diera el cierre de muchas instituciones de educación especial.

Lord y Me Killop (1989) ilustran la problemática que se dio en el mundo y que refleja el temor de los padres al cambio y el hecho de no encontrar en la comunidad atención adecuada para sus hijos. Describen la situación de un grupo de padres al darse el cierre de una institución especial en Columbia Británica, donde desde años atrás estaban Internos sus hijos.

Los padres al encontrarse ante un hecho para el cual no estaban preparados, mostraron sentimientos de temor frente al futuro y la realidad de tener que hacerse

cargo de sus hijos con discapacidad, en unos padres surgieron sensaciones de impotencia, algunos permanecieron pasivos con una actitud de espera y otros buscaron información que les permitiera hacer frente al cambio que significaba tal situación.

El temor en las familias surgió por la mirada pesimista que tenían hacia las personas con discapacidad y que en gran medida estaba fundamentada en la información poco alentadora brindada por los médicos. Como lo afirma Sánchez (1980) porque en general los padres no creían en las posibilidades de vida autónoma de sus hijos, no sabían qué hacer con ellos. Con la apertura de las instituciones y el auge de la filosofía los padres de familia inician otra época frente a la atención a la discapacidad. Como lo conceptuaba Bank Mickelsen (1971) la normalización significa la aceptación de las personas con discapacidad y el ofrecimiento de condiciones de vida las más "normales" posible.

El principio de normalización lleva implícito el mensaje del respeto a la diferencia, a la valoración del ser humano, sin etiquetas y, en este sentido, a que se libere a la persona del límite marcado por su discapacidad, reconociéndole espacios necesarios para su desarrollo junto a las otras personas con las cuales es diferente como individuo pero igual en esencia.

El principio de normalización es promulgado por Nirje (1976) quien analiza algunas de sus implicaciones, entre ellas; la exigencia que las personas con discapacidad

formen parte de la vida ordinaria de las demás personas en el ritmo normal de día, semana, año; en las experiencias normales del ciclo vital; en las actitudes de respeto; que se merecen en una vida donde existan posibilidades sexuales, laborales, de ocio, etc. De esta manera, a las personas con discapacidad se les debe brindar las mejores condiciones de desarrollo y realización personal.

Sanz del Río (1990), afirma que para Nirje, lo que hace importante el principio de normalización, es que puede mostrarse como beneficioso para las personas con discapacidad, porque pone a su alcance las formas y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias de la comunidad en que vive para la sociedad, porque le ofrece la oportunidad de conocer y respetar a la población con discapacidad en la vida corriente y así reducir los factores que han favorecido su segregación.

Por su parte, Wolfensberger (1972) plantea la normalización como el uso de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativos posible.

Los postulados de la filosofía normatizadora comienzan a generalizarse, se da lugar a una evolución en las tendencias sociales y en las alternativas de servicios para la población con discapacidad que den respuesta a sus necesidades de salud,

Educación, recreación y empleo y al derecho a participar en la comunidad, servicios que apunten a mejorar su calidad de vida (Van Steenlandt, 1992)

Se deja ver entonces, a través de la filosofía normalizadora, una nueva concepción de la persona con discapacidad como un ser integral, que como los demás, se transforma y se enriquece en la relación con su entorno, lo que conlleva a la integración familiar, social, escolar, laboral y cultural de la población con discapacidad.

La normalización tiene otros principios complementarios como son el de sectorización, respeto a las diferencias individuales que también fundamentan la integración y que puestos al servicio de la educación, conducen a la integración escolar.

Según Van Steenlandt (1992), la sectorización significa descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones, a las localidades en donde viven las personas que lo requieren.

Esta misma autora señala que desde este punto de vista, la sectorización permite a las personas con discapacidad permanecer en su medio familiar y social, tener experiencias normales dentro de estructuras normales: sociales, educativas, de salud y de trabajo de la sociedad.

El aspecto básico de la sectorización de servicios, radica en la atención a las personas donde se encuentren, sin necesidad de marginarlas del lugar donde viven.

Respeto a las diferencias individuales significa la aceptación de las personas con sus características dentro de la sociedad con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades que tienen los demás (Enriquez, 1994)

La integración como filosofía significa una valoración positiva de las diferencias

Humanas es un proceso en dos sentidos; por un lado se debe preparar a las personas con discapacidad para que se integren a la sociedad y por el otro a la sociedad para que las acepte. (Van Steenlandt, 1992)

La integración implica una sociedad para todos, en la cual cada ser humano ocupe un espacio y haga sus aportes desde su individualidad. Una sociedad que refleje en todos sus estamentos transformaciones en favor de mejorar las condiciones de vida para cada uno de sus miembros. Una sociedad que parta de la aceptación y valoración de las diferencias, abierta a promover la participación de las personas con discapacidad en su entorno, lo cual es posible con un cambio de actitud social basado en el respeto a los derechos del ser humano.

Esta filosofía, que parte de una nueva concepción más integral y humana de las personas con discapacidad, demanda el cambio de los términos peyorativos, utilizados para denominarlas: minusválidas impedidas, especiales, excepcionales,

anormales, entre otros, por la nominación niños o personas con necesidades educativas especiales (N.E.E.) empleada en el contexto educativo

Hay una necesidad educativa especial, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto o en un continuo, que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno. (Brennan, 1988:36) ^

En esta investigación cuando se indaga por la actitud de los padres hacia la integración escolar, se les ubica frente a las siguientes NEE permanentes; retardo mental, limitación auditiva, limitación visual limitación física; porque son de fácil identificación porque estas NEE cubren una población demasiado amplia.

El retardo mental se refiere a;

Limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por el funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación; comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas- funcionales, tiempo libre y trabajo. (Luckatsson et. al, 1992; 11) ^

El Comité Regional de Rehabilitación de Antioquia (1980) define la limitación auditiva como la disminución de la capacidad auditiva total (sordera) o parcial (hipoacusia), ya sea de origen congénita o adquirida. Puede ser unilateral o bilateral.

La limitación visual es la

...pérdida parcial o total de la capacidad para percibir o discriminar estímulos visuales del medio ambiente. Cuando la pérdida visual es total, se llama al individuo invidente, no vidente o ciego. Cuando se posee algún grado de visión se llama ambliope o semividente. (Valencia, 1994)

La limitación física es definida como “una anomalía o deformidad física evidente que limita la capacidad funcional del sujeto” (Sánchez y Harper, 1994:44)

En la actualidad, en el enfoque de la integración escolar, las alternativas de atención no se centran en el rótulo diagnóstico sino que adquiere importancia el entorno en el cual el niño con NEE vive.

Del entorno hacen parte los padres que dejarán cada día más de ser pasivo para desempeñar un papel activo y los profesionales adquieren un compromiso diseñando entornos más enriquecedores para el desarrollo integral de los niños.

Es así que las NEE tienen un carácter interactivo, ellas dependen no sólo de las deficiencias propias del niño, sino también de las características del entorno; con lo que se destaca la importancia de los apoyos que el medio debe ofrecer para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno. (Ortíz, 1995)

Desde esta mirada, se aprecia un cambio de actitud hacia las personas con NEE, se reconoce la importancia de ofrecerles ayudas que le permitan tener acceso a la integración escolar, lo cual también significa nuevas posibilidades para los padres.

Según la Asociación Americana de Retraso Mental (1992), los apoyos se definen como conjunto de recursos y estrategias que promueven los intereses y las causas de individuos con o sin discapacidades, que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados y que incrementan su independencia/interdependencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción.

Los servicios de apoyo deben influir en el sistema educativo para que éste se haga flexible, dinámico, ágil y pueda acoger por igual a todo tipo de niños, sea cual sea su nivel de desarrollo y de esta manera integrar en vez de segregar, para brindar una opción educativa acorde a las necesidades de cada uno.

En la medida en que el sistema educativo ofrezca a los niños apoyos de acuerdo a sus necesidades individuales, propiciará la integración escolar, entendida como;

Un proceso mediante el cual el niño con necesidades educativas especiales es acogido en la escuela regular, no solo para una integración física sino para desarrollar su personalidad, su inteligencia, su autonomía social, junto con los demás niños llamados "normales". (Gaviria, Ortlz y Atehortúa, 1992)^

El principio de integración escolar supone que todos los niños, en la medida de lo posible, asistan a los centros regulares. Únicamente en los casos en que el grado de severidad de la NEE no lo permita, los niños recibirán (atención_e5pec.lal)en centros específicos, buscando así su integración social. (Gaviria, Ortlz y Atehortúa, 1992:32).

La integración escolar de los niños con NEE implica una respuesta a las necesidades de cada ser humano, sin etiquetas ni marginación. Se da dentro de una filosofía donde la persona con NEE es mirada, no desde el déficit y el rótulo, sino desde sus potencialidades, donde es valorada por sus diferencias individuales y no segregada por ellas, con el claro respeto a la persona como ser único.

En el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad de la Naciones Unidas (1983), se formula la igualdad de oportunidades como un derecho en favor de la integración de las personas con discapacidad.

Igualdad de oportunidades significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad se hace accesible a todas las personas en cuanto al medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo.-^

Se promueve cada vez más, como parte de la filosofía integradora, un nuevo sentido de vida para las personas con NEE, basado en el (derecho de igualdad de oportunidades, lo que implica superar la desigualdad en la prestación de los servicios ofrecidos.

Dentro de la filosofía integradora, es necesaria la unificación de los modelos educativos especial y regular; unificación que no debe interpretarse como la

desaparición de uno de los dos modelos educativos: especial o regular, sino como el acercamiento entre ambos, es decir, que la educación especial ponga al servicio de la educación regular sus recursos pedagógicos, terapéuticos y técnicos para buscar en forma conjunta la atención adecuada a las necesidades educativas de los alumnos. (Gaviria, 1993)

La filosofía integradora, genera la transformación de las instituciones actuales para dar cabida a la diversidad. La escuela debe superar la discriminación y la práctica de la homogenización, ha de comprender el niño como individuo y abandonar la idea que es éste quien debe adaptarse a un/ proceso educativo predeterminado.

además, debe ofrecer educación con calidad a todos los niños desde sus necesidades.

La escuela regular deber ser el espacio que acoja a los niños con NEE para ofrecerles la educación que necesitan, donde la competitividad esté dirigida a la cualificación en vez de establecer diferencias y etiquetas entre los alumnos.

Desde esta mirada la educación especial ya no se concibe como una educación segregada o paralela a la educación regular, sino como el conjunto de recursos que el sistema educativo pone al servicio de las necesidades educativas para dar respuesta adecuada a todos los alumnos. (Bautista, 1993)

En la mayoría de los países en la actualidad existe consenso en establecer que las instituciones especiales se deben transformar en centros de recursos y apoyo para las instituciones integradoras; deben ser también el espacio donde los maestros se capaciten y compartan sus experiencias; finalmente, han de ser el lugar donde se eduque los niños que por diferentes razones no pueden ser integrados. (Lus, 1995)

En la actualidad se habla de una educación especial en sentido amplio, que no sólo busca estrategias para los niños que salen de la educación regular, por problemas de aprendizaje y de conducta, sino que también ofrece alternativas educativas para aquellos que hasta ahora han sido objeto de una educación especial en sentido restringido. (Ortiz, 1989)

Esta nueva concepción de la educación especial viabiliza la unificación de los dos sistemas educativos: regular y especial que exigen unas condiciones en cuanto a renovación pedagógica, cambio de mentalidad y una nueva actitud ante la vida en

general y hacia las personas con NEE en particular.

La unificación de la educación especial y la educación regular da paso a una educación para todos, que sólo es posible en la escuela integradora, la cual es tomada como un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación de todas las personas, por lo que se hace necesario realizar un esfuerzo en común por parte de todos los que conforman la comunidad educativa.

La escuela integradora, se basa en que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, en el reconocimiento y la respuesta a las necesidades de sus alumnos. (Cabada, 1994)

La escuela integradora debe adaptarse a las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un adecuado programa de estudios y una organización escolar apropiada, debe además hacer uso de los recursos físicos y humanos existentes en la comunidad. (Cabada, 1994)

La integración escolar coloca a los padres ante un modelo educativo diferente enmarcado en una escuela para todos dentro de una filosofía que se basa en la igualdad de oportunidades y rompe con el modelo educativo tradicional, en el que la educación para niños con NEE y la educación para niños "normales" está dada por separado.

Desde que se empezó a hablar de integración escolar, en Colombia, se han planteado transformaciones en las instituciones educativas, con miras a mejorar la atención ofrecida; sin embargo, muchas de ellas no se han concretado, se carece en la actualidad de los apoyos suficientes para los niños y sus familias, no se dispone en muchos casos de un equipo colaborativo que cubra las demandas de la población con NEE, en definitiva no se cuenta con las condiciones que garanticen el éxito de la integración escolar.

Toda esta situación hace explicable la confusión de los padres con respecto a la integración escolar y es difícil esperar que al carecer de la preparación necesaria, se muestren optimistas para enfrentar el proceso integrador.

En nuestro medio la teoría sobre integración escolar no se ha presentado en forma clara; en la práctica hace falta la capacitación adecuada de todas las personas que tienen que ver con la integración para hacerla posible.

Los padres de familia por el desconocimiento sobre lo que es la integración, la ven como una alternativa con pocas garantías lo que los lleva a sentir temor, angustia y en muchos casos a preferir que sus hijos continúen en la educación especial, opción con la que se sienten más seguros.

Tanto los padres de niños "normales", como los padres de niños con NEE presentan objeciones hacia el proceso de integración escolar, como producto de prejuicios y falsas creencias sobre este proceso.

Una primera objeción concierne al aprendizaje escolar. Los padres de niños con NEE creen que su hijo no aprende en la escuela regular y dificulta el aprendizaje de los demás alumnos (Fierro, 1984). Este planteamiento es consecuente con la mirada pesimista que se tenía del niño con NEE.

Otra objeción muy frecuente, concierne a la marginación social del alumno con NEE por parte de los otros niños. Los padres temen que los compañeros "normales" se burlen de los niños con NEE, los desprecien o sencillamente los marginen. (Van iSteenlandt, 1992).

Una tercera objeción generalizada en los padres de niños "normales" es la que se refiere a los prejuicios de ellos. Los padres no quieren que sus hijos estudien con "mongólicos, o con sordos, ciegos o paralíticos cerebrales". "Hay padres que llegan a creer, por ejemplo, que mongolismo como la gripe se contagia". "Otros temen que sus hijos van a imitar "comportamientos extraños o que afectan su aprendizaje escolar" (Fierro, 1984)

Arraiz (1985), afirma que muy pocos padres de niños "normales" están convencidos de que será beneficiosa la presencia de niños con NEE en la clase de sus hijos.

"Los padres consideran que la integración trae consigo el hecho que el maestro tenga menos tiempo para sus hijos" (Deschamps, 1981).

Todas estas objeciones pueden tener influencia negativa hacia la integración escolar y son el reflejo de una actitud generalizada en la sociedad, de la cual los padres hacen parte.

Al contrastar las objeciones planteadas por los padres de otras culturas, frente a la integración escolar del niño con NEE, con las objeciones de los padres de familia de las instituciones de educación regular y especial del medio, se encuentra que coinciden, con la diferencia que, en Colombia, no se han realizado campañas de sensibilización y capacitación que se han adelantado en muchos países. Estas objeciones se aprecian en lo expresado por los padre en argumentos como estos:

- Al darse la integración escolar sus hijos tendrán menos posibilidades de aprender en el aula con tantos niños.
- Los profesores de educación especial tienen más experiencia y preparación para trabajar con los niños con NEE que los profesores de educación regular.

Así mismo, algunos padres manifiestan que prefieren que sus hijos estudien en la escuela especial para evitar despertar la lástima la curiosidad de los demás niños.

Otros padres expresan temor a que su hijo siempre sea catalogado como el que no aprende o el más lento de la clase y manifiestan también disgusto por lo que pueden pensar los padres de los niños “normales” acerca de lo que significa tener un hijo con NEE.

Los padres de los niños con NEE reflejan incertidumbre, inseguridad, pues en definitiva no saben si es la Institución regular el mejor lugar para sus hijos; se

encuentran ambivalentes ante las alternativas y temen equivocarse al tomar una decisión.

Cuando los padres de los niños con NEE tienen un bajo nivel de expectativas frente a los logros de sus hijos, piensan que no aprenderán lo que se enseña en la institución regular y que se hará más notorio una vez que los niños estén ubicados allí; entonces consideran que frente a tal probabilidad no se justifica intentarlo. Además, los padres expresan que los niños con NEE se sentirán mal al no poder hacer todo lo que los otros niños hacen.

Los padres también piensan que si llevan a los niños con NEE a la institución regular, los compañeros "normales" pueden tratarlos mal, aprovecharse de ellos e inducirlos a hacer "cosas inadecuadas".

Otro aspecto que influye para que los padres de niños con NEE muestren poca aceptación frente a la integración escolar de sus hijos, es que ya se han adaptado a la institución especial y sienten que allí ya conocen al niño, "lo cuidan mejor", se dedican mucho más a él, es aceptado; salir de ella es un riesgo.

Se puede afirmar que por parte de los padres se crea dependencia hacia las instituciones de educación especial, con el paso del tiempo se acostumbran a ellas y las perciben como lugares donde se encuentran más protegidos ellos y sus hijos;

mientras que en la institución regular, los niños encuentran otras exigencias y ellos como padres deben enfrentar diversas situaciones.

Muchas de las creencias y sentimientos antes expuestos sobre los padres de niños con NEE son compartidos por algunos de los padres de niños "normales", que temen que si se integran niños con NEE a la institución regular, sus hijos se verán , afectados en el aprendizaje y se contagiarán con gestos y ademanes.

Además, los padres de niños "normales" creen que los niños con NEE demandarán mucha atención por parte del maestro y éste dedicará menos tiempo a los otros niños. De igual manera, creen que el ritmo de la clase se verá afectado por la presencia de niños con NEE y que los programas académicos no se podrán desarrollar en su totalidad.

Muchos padres de niños "normales" expresan que tienen un escaso conocimiento de lo que es un niño con NEE y sus características, así mismo desconocen qué es la integración escolar; este desconocimiento los lleva a permanecer en la creencia que los niños con NEE deben quedarse en la institución especial con un maestro "especial" y que tanto los niños "normales" como los que presentan NEE obtienen más perjuicios que beneficios al estar juntos en el aula de clase.

Estas creencias y prejuicios por parte de los padres, hacia la Integración escolar, muestran la poca claridad que tienen sobre ella; lo cual es fácil de entender sí se

tiene en cuenta que cuando se empezó a hablar de integración escolar, en nuestro medio, los padres se encontraron frente a discursos opuestos que, por un lado, les hacían creer que a consecuencia de la integración desaparecerían las instituciones de educación especial, además ésta se les mostró como una alternativa desventajosa no sólo para los niños sino también para los padres, los maestros y las instituciones educativas.

Es decir, hace falta la adecuada preparación de los padres de niños "normales" y

de los padres de los niños con NEE, que les permita reflexionar sobre sus creencias y temores hacia la integración escolar.

La integración escolar concierne a todos los miembros de la comunidad educativa: niños, docentes y familia quienes deben tener un lugar protagónico; como lo afirma Lus (1995), una integración bien planificada trabaja en forma simultánea con todos los integrantes de la comunidad educativa para superar los temores, los prejuicios, las ansiedades, la desinformación, las oposiciones, es decir, los motivos que pueden generar rechazo hacia la integración escolar.

La integración escolar es un proceso transformador, dinámico y humano, al servicio de la persona en el que se favorece el enriquecimiento personal y el cambio de actitud de quienes directamente tienen relación con él, siempre y cuando se den la capacitación y sensibilización adecuadas; aspectos fundamentales desde donde se

deben trabajar las actitudes hacia las personas con NEE y hacia el modelo educativo más adecuado a sus características.

La integración escolar ofrece muchas oportunidades para aprender acerca de las diferencias individuales; por consiguiente, tiene efectos positivos en el niño, la familia y la comunidad (Galant and Hanline, 1993)

Un proceso de integración bien orientado proporcionará al niño con NEE la oportunidad de incorporarse a la institución regular en condiciones semejantes a las de sus compañeros "normales", así mismo, le permitirá hacerse una imagen real de lo que es una sociedad diversa con gente de todo tipo. (Van Steenlandt, 1992)

La integración escolar ofrece al niño normal la posibilidad de compartir con personas distintas y así aprender a aceptar y respetar diferencias.

La integración escolar, como lo afirma Arraiz (1985), beneficia a todos los niños porque promueve el desarrollo de .capacidades, actitudes y valores que los prepara para una participación cooperativa en la sociedad. A los padres les brinda la oportunidad de reflexionar sobre el modelo educativo que requieren sus hijos, así como estar en contacto con otros padres que viven situaciones diferentes, para fortalecer la solidaridad y la democracia no sólo en el ámbito educativo.

En Colombia, el proceso de integración escolar, a pesar del marco legal que lo ampara, aún es incipiente; es difícil porque las condiciones relacionadas con las adaptaciones curriculares y de la planta física, la capacitación de los maestros, la preparación de padres de niños ‘normales’ y con NEE que se integran, no son las más favorables puesto que falla el trabajo educativo que permita cualificar el proceso.

Si se pretende llevar a cabo la integración escolar basada solo en el marco legal sin la suficiente convicción o bajo la creencia que es la única alternativa para dar respuesta a las necesidades de los niños, se corre el riesgo de reducirla a la ubicación física de la población con NEE en la escuela regular y perder de vista que la integración escolar requiere tener en cuenta las peculiaridades de cada caso y las características del entorno y un alto compromiso de todas las instancias involucradas para construir una integración real y efectiva.

Las experiencias e investigaciones realizadas en otros países coincide en que la integración escolar de los niños con NEE debe partir de un cambio de actitud de todos los integrantes de la comunidad educativa: maestros, padres y niños para superar la tendencia de discriminación predominante en las diferentes culturas.

Este estudio se ocupa de la actitud de los padres hacia la integración escolar de los niños con NEE, como una de las variables más importantes en el logro de la integración.

Para efectos de esta investigación, se entiende la actitud como:

Un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas; éstas constituyen expresiones de los componentes cognitivos (información perceptual, estereotipos), afectivos (sentimientos de gusto o disgusto) y conativos (intención conductual o conducta en si misma) de una actitud. (Verdugo, 1995:83).

El componente cognitivo refleja los pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones sobre un objeto actitudinal. (Antonak y Lrvneh, 1988:84)

El componente afectivo se refiere a valores asociados a pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones sobre un objeto actitudinal, es decir, a todos los elementos de la estructura cognitiva y relacionados con algún grado de emoción positiva o negativa. (Triandis, Adamapoulos y Brinberg, 1986:84)

El componente conductual supone la preparación, orientación o predisposición para actuar; mas que el hecho conductual en si mismo, se refiere a las conductas que pueden ocurrir con relación a ese objeto. La respuesta será "aproximarse" si el objeto actitudinal se considera bueno o "evitarlo" y luchar contra él si se considera malo. (Verdugo, 1995:85)

El estudio de las actitudes contribuye en la comprensión del proceso de socialización y de la influencia de los sucesos pasados, permite entender mejor el proceso de formación de prejuicios adquiridos por medio de la identificación de un objeto con su grupo social y de la asimilación de valores mantenidos por otras

personas. Es así como las actitudes no se pueden separar del contexto social en que son aprendidas y mantenidas. (Verdugo, 1995)

Las actitudes son positivas cuando estimulan la capacidad de llevar a cabo convenios con el entorno que culminen en el mantenimiento de la persona, su crecimiento y bienestar general; son negativas cuando originan una vida problemática debido a la reducción de las habilidades para el mantenimiento de las personas, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento personal. (Verdugo, 1995)

Las actitudes están asociadas a los valores sociales y culturales de la comunidad. Tal como afirma Wolfensberger (1972), las normas socioculturales asocian abierta o encubiertamente un estatus degradante al hecho de ser discapacitado, tal situación puede ser debida, en gran parte, al estigma asociado a la discapacidad, a ser "diferente" o "extraño".

Parece ser que el problema de las actitudes hacia las personas con NEE, es un reflejo de la tendencia generalizada en la sociedad a segregar a los grupos minoritarios por diferentes condiciones de raza, nacionalidad, ancianidad, entre otras, constituyéndose así, con frecuencia, en víctimas de procesos de discriminación, prejuicios y actitudes sectarias. (Del Rio, 1991:82)

Como lo muestran varios autores en planteamientos que son recogidos por Verdugo (1995), el estudio de las actitudes hacia las personas con NEE tienen gran importancia -en la actualidad- debido a que las actitudes que las personas "normales" muestran afectan a la población con NEE en niveles como: sus relaciones con sus "iguales" y con otras personas significativas, en el desarrollo de la autoestima y la socialización dentro de las actividades propias de la comunidad, así como también en su interacción con profesionales de la salud, educación, entre otros, los cuales constituyen importantes elementos en las direcciones que toman sus vidas.

Para las personas con NEE las oportunidades educativas, laborales, de participación que conllevan a la realización personal, han sido determinadas de acuerdo a la actitud de los llamados "normales", oportunidades que han sido diferentes a las del resto de la población y en gran medida restringidas por el peso de la discapacidad.

De tal manera que las actitudes hacia las personas con NEE y hacia su integración escolar y social es una variable importante en el logro de una integración escolar exitosa. Cuando una sociedad logra transformar sus actitudes negativas hacia las personas con NEE se da un proceso de apertura y de oportunidades en todos los órdenes: familiar, escolar, laboral, en salud, recreación y se da un proceso de superación de la segregación a un grupo minoritario.

Una actitud positiva hacia las personas con NEE debe partir del respeto al derecho de igualdad de oportunidades, respeto a su condición humana de la aceptación de sus características como aquellas que dentro de la diversidad, deben ser tenidas en cuenta para favorecer el desarrollo personal. Esto es, cambiar las acciones sociales que marginan y limitan por otras abiertas a la participación del niño con NEE, en los contextos que como niño le son propios, ser en la familia un miembro más de ella y dentro de la institución educativa un alumno al que se le ofrece lo mejor desde sus necesidades.

Manifestar actitudes favorables hacia la integración escolar y social y hacia las diferencias individuales, implica estar dispuestos a dar a las personas con NEE, todos los medios y oportunidades de acceder a cualquier entorno. Facilitar un ambiente lo menos restrictivo posible se convierte en sinónimo de habilitar el entorno escolar y social para que sea receptivo. (Sánchez Hipóla, 1994)

Una integración escolar efectiva, requiere actitudes positivas y tolerantes de todos los miembros de la comunidad educativa; docentes, niños “normales” y padres de familia.

Las actitudes de los docentes han sido señaladas por diferentes investigaciones como uno de los factores de éxito o fracaso en el proceso de integración escolar.

Gross (1978), señala que para que exista una constructiva interacción entre los niños "normales" y los niños con NEE es fundamental, por parte del maestro, una actitud que favorezca adecuadas formas de relación y de vida.

La actitud de los docentes influye no sólo en el progreso de los alumnos integrados, sino también en su propia imagen y en el ambiente de la clase. (Arraiz, 1985).

Así mismo, es necesario destacar la importancia de la actitud de los compañeros "normales" en el proceso de integración escolar, cuando interactúan adecuadamente con los niños con NEE, sirven como modelo de roles, como tutores, amigos y les ayudan así a su adaptación. (Salend, 1990)

Las actitudes de los padres son fundamentales porque éstos como maestros de las actitudes de sus hijos y partícipes en el proceso educativo son agentes decisivos en la integración escolar. (Arraiz, 1985); además, las expectativas hacia sus hijos son la base de las oportunidades que como padres les ofrecen.

Los padres de acuerdo con sus creencias no sólo frente al niño con NEE, sino también hacia el tipo de atención educativa que se les ofrece, son con su actitud favorecedores de otras opciones para sus hijos, que les permitan mejores condiciones de vida y del acceso a la integración escolar como un derecho natural, como una alternativa en beneficio de su desarrollo integral.

Es la primera vez que los padres de familia en Colombia se encuentran ante el modelo educativo integrador que se empieza a implementar en el medio, situación que los lleva a reflexionar y a elegir entre la educación especial como modelo tradicional, con el que se encuentran familiarizados y la integración escolar que representa para ellos un modelo desconocido e incierto.

Primero hay que trabajar con los padres para lograr reducir el estigma de la diferencia en sentido desventajoso e inhabilitador, que no permite que el niño con NEE tenga la oportunidad de vivir en igualdad de condiciones dentro de un medio familiar, escolar y social.

En otros países si se han realizado investigaciones que se centran en la actitud de los padres hacia la integración escolar de los niños con NEE, las cuales se citan a continuación.

Arraiz (1985) en su investigación "Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza" (España), reporta algunos resultados de otras investigaciones referidas a la actitud de los padres.

Entre estos reportes se encuentra el estudio realizado por Evans (1980) en Estados Unidos, que mostró por parte de los padres actitudes más positivas que negativas hacia la integración escolar de niños con NEE. De las variables tenidas en

cuenta, edad, sexo, nivel de educación de los hijos, así como el conocimiento de personas con discapacidad, fue esta última la más significativa con relación a la actitud.

Puede afirmarse que el contacto de los padres con el niño que presenta NEE, los sensibiliza en mayor medida hacia la integración escolar; cuando han tenido la oportunidad de conocer niños con NEE pueden darse cuenta que ante todo son niños y que se les debe permitir educarse junto con los demás.

El estudio de Deschamps (1981) realizado en Francia muestra que los padres de niños "normales" se oponen a que los niños con NEE estén en las clases de sus hijos, debido a la creencia que el niño con NEE solicita en forma exagerada la disponibilidad del maestro, en detrimento de lo que podría dar a los otros niños; además, por los prejuicios que tienen los padres hacia los niños con NEE.

En el reporte del estudio realizado en España (1985) por el equipo de investigación sociológica (EDIS), con una población compuesta por padres de niños "normales" y padres de niños con NEE, se encontró que con relación al tipo de institución donde deberla escolarizarse a los niños con NEE, los padres se mostraron en favor de que fueran a instituciones de educación regular.

En el mismo estudio, más de la mitad de los padres aceptan la integración escolar de los niños con NEE en ciertas condiciones y muy pocos la rechazan en su

totalidad. La mayoría de los padres ven con posibilidad de integrar a los niños con limitación auditiva y dificultad para integrar a los niños con retardo mental; además, el 70% de los padres piensan que la integración puede ser beneficiosa para los niños "normales".

De igual manera, se encontró que la experiencia en integración escolar correlaciona en forma positiva con una actitud favorable hacia la integración. Mientras los padres con experiencia en integración escolar consideran las relaciones de niños "normales" con niños con NEE como normales, los padres sin experiencia en integración escolar ven una relación protectora de los niños "normales" hacia los niños con NEE.

En la investigación realizada en España por Arraiz (1985), la mayoría de los padres no consideran que la integración escolar pueda ser beneficiosa para sus hijos; tampoco la califican de perjudicial, de ahí que no haya una oposición radical, es decir, en caso que la integración se produzca manifiestan que no mantendrían posturas de fuerza. Muy pocos padres están convencidos de que será beneficiosa la presencia de niños con NEE en la misma aula de sus hijos, consideran que la integración escolar trae perjuicios debido a que el maestro tendrá menos tiempo para sus hijos

Esta autora también encontró que existe una relación positiva entre el conocimiento de niños con NEE y una actitud más favorable hacia su integración escolar;

además, la actitud difiere según el tipo de limitación considerada; es decir, los padres que han tratado a niños con NEE tienen una mayor aceptación hacia su integración. Los niños con limitaciones físicas son los más aceptados por parte de los padres para estar en el aula regular.

Finalmente, en ésta investigación, los padres destacan la importancia de realizar algunas reformas o cambios para que tenga éxito la integración escolar. Estas reformas según el orden planteado por los padres tienen que ver con: el equipo de expertos, profesor auxiliar, disminución de niños por aula, colaboración de padres y maestros y contacto de padres de niños con NEE con padres de niños "normales".

Los resultados de la investigación de Arraiz llevan a pensar que tanto en España como en Colombia -donde recientemente se inicia en forma sistemática la integración escolar- se dan dificultades en el momento de llevarla a la práctica. Además, es importante tener en cuenta que la experiencia y las sugerencias de los padres son valiosas al implementar un programa de integración escolar. Los padres -que ya tienen experiencia en integración escolar han enfrentado circunstancias diversas en lo que tiene que ver con la educación y el contacto de su propio hijo con otros niños.

Miller y otros (1992) en su estudio "Parental attitudes toward integration" realizado en los Estados Unidos, encontraron que la actitud de los padres de niños con NEE fue favorable hacia la integración escolar de sus hijos.

Galant y Hanline (1993), en su estudio "Parental attitudes toward mainstreaming young with disabilities", realizado en los Estados Unidos, reportan que los padres de niños "normales" valoran la sensibilidad que sus hijos expresan hacia sus amigos con discapacidad.

Mientras que los padres de niños con NEE cuyos hijos habían tenido integración escolar en los grados preescolares, expresaron actitudes favorables hacia la integración en el periodo escolar ante las diferencias individuales, sienten que la inclusión de sus hijos, en el aula normal, promueve que sean aceptados con más facilidad por la comunidad; diferente a otro grupo de padres cuyos hijos no habían tenido experiencia en integración escolar.

Además los padres de niños con NEE, que ya habían estado integrados, creen en los logros académicos y sociales obtenidos por sus hijos al ser integrados y que no se habían dado en instituciones de educación segregada. Estos resultados indican que el acceso a la integración escolar aumenta la aceptación de padres de niños con limitaciones y podría tener futuras implicaciones en el apoyo a la integración.

Muchos padres de niños con NEE desean que sus hijos tengan contacto con niños "normales" y se beneficien de las experiencias de un mundo real, ofrecidas por la integración; destacan que todas las necesidades de sus hijos se pueden satisfacer dentro de la estructura y organización de un lugar integrado.

Los padres coinciden en que la mayor meta de la integración escolar es proporcionar un ambiente en el cual todos los niños puedan desarrollarse exitosamente, independiente de sus características individuales.

A través de los resultados de las investigaciones revisadas, se puede observar que llevar a la práctica la integración escolar permite a los padres reevaluar sus creencias y aprender a medida que viven la integración.

En Colombia se han hecho investigaciones que indagan sobre las actitudes de los maestros y de los niños "normales" hacia la integración escolar de niños con NEE, las cuales son un aporte para el país en materia educativa; desde sus hallazgos contribuyen a la orientación del proceso de integración pero no existen investigaciones sobre actitudes de los padres hacia la integración escolar. Este es el primer estudio que se centra en indagar sobre tal aspecto.

En el medio educativo colombiano, en lo relacionado con la educación especial, en el momento actual se encuentran avances significativos en cuanto a la transformación del modelo de atención que se venía ofreciendo a la población con NEE. Tal como expresan Molina y otros (1995), Colombia al igual que México, Brasil, Perú, entre otros, cuenta con una legislación que respalda la integración escolar de las personas con NEE, hecho que en sí mismo denota un avance en el cambio de actitud en este contexto hacia las personas con NEE.

De la Constitución Política de Colombia de 1991 se desprenden una serie de disposiciones que confluyen en el objetivo de favorecer alternativas de atención a la población con NEE, dentro de un contexto de equidad.

El Código del Menor, en los artículos correspondientes al título 7, capítulo 1, señala que es la familia y complementaria y subsidiariamente al Estado a quien compete la atención del menor con discapacidad.

Por su parte la Ley 115 establece la atención educativa de las personas con limitaciones y capacidades excepcionales, basada en los objetivos de la educación como un servicio público y con una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y el grupo social.

El Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamentan los artículos 46 al 49 de la Ley General de Educación o Ley 115, se refiere a las normas generales para regular el servicio público de la educación de las personas con discapacidad física, psíquica, cognoscitiva o emocional. Resalta los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, soporte específico y oportunidad y equilibrio, todos ellos deben materializarse en el proyecto educativo institucional.

La Circular N° 11 de 1996 de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia propone estrategias de atención al menor con NEE, del departamento, a través de la conversión del aula especial en aula de apoyo.

La Ley 361 de 1997, apoyada en la Constitución Nacional y en la Ley 115, establece mecanismos de integración social de las personas con discapacidad, hace referencia a aspectos preventivos, educativos, de bienestar social, accesibilidad, barreras arquitectónicas y de transporte, entre otros.

Todo el marco legal se complementa con una fundamentación política que ofrece pautas de acción que favorecen la calidad de atención de las personas con NEE a través del Plan Nacional de Atención a la Discapacidad (programa de la Presidencia de la República, 1995) donde se ofrecen estrategias educativas que tienen que ver con el diseño de programas de educación formal y no formal para personas con discapacidad; la actualización de maestros, la inclusión de información sobre prevención de la discapacidad y respeto a los discapacitados en los currículos de educación básica y de los profesionales afines.

La legislación por sí sola no garantiza la transformación de la sociedad en un grupo humano más justo y tolerante; sin embargo, en un país que como Colombia se orienta a buscar la integración escolar de la población con NEE, la existencia de un marco legal en favor de la defensa de los derechos de las personas con NEE, es una alternativa que posibilita espacios de reflexión que de forma conjunta con una labor educativa al interior de la familia, la escuela y la comunidad, debe incidir en el cambio de actitud basado en el respeto y la aceptación de la diversidad humana.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha trabajado por la unificación de los sistemas educativos regular y especial, a través de programas como la creación, en la década de los años 70, de las aulas especiales y remediales dentro de las escuelas regulares. (Cardona. Martínez y Torres, 1995)

La creación de las aulas especiales y la incorporación de niños limitados sensoriales en la escuela regular, constituye para ese momento un avance significativo en la atención ofrecida a la población con NEE.

Si bien es cierto que las aulas especiales fueron creadas con el objetivo de brindar la atención educativa a los niños con retardo mental, en la práctica pasaron a ser el lugar al cual los maestros y otros profesionales remitían a los niños que presentaban problemas emocionales, de aprendizaje y de conducta; situación que condujo a la segregación de la población con retardo mental, por ser ésta la que al maestro de educación regular le era de difícil manejo. De tal manera que la población con retardo mental que debía ser atendida en las aulas especiales se le privó del cupo al que tenían derecho.

Desde los años 70 se dan experiencias aisladas de integración escolar en diferentes regiones del país, que no han sido sistematizadas y que surgen tanto en el sector educativo privado como oficial.

En Colombia, a partir de la legislación existente en favor de los derechos de la población con NEE, el Ministerio de Educación Nacional promueve el diseño y ejecución de proyectos regionales e institucionales que aboguen por la integración escolar.

Hoy es posible afirmar que en el medio se adelantan acciones concretas en favor de la integración escolar, como programas de sensibilización y capacitación a diferentes estamentos de la comunidad, por aparte de algunas instituciones educativas tanto del sector privado como oficial. Además, en diferentes ciudades del país se desarrollan programas de investigación sobre integración escolar, que aportan a la cualificación de la educación para que la igualdad de oportunidades sea posible.

Colombia se encuentra en un proceso de transición en materia educativa que demanda la transformación del modelo de Educación Especial institucionalizado y la creación de la escuela regular como institución integradora, para que la prioridad sea atender las necesidades de los niños.

Las instituciones educativas se encuentran ante el reto de asumir una función social en favor de la integración escolar, de motivar y comprometer a los padres en la labor educativa, para que sean agentes activos en la búsqueda de mejores alternativas para sus hijos.

El proceso de transformación educativa es un desafío para la sociedad, las instituciones educativas y los padres; proceso que debe ser aprovechado como la mejor oportunidad para involucrar y preparar a los padres y brindar los elementos necesarios para que asuman la integración escolar en forma positiva.

Como parte de su tarea las instituciones educativas deben propiciar en los padres de niños con NEE el cambio de actitud para que accedan a la integración escolar, se ubiquen como elementos fundamentales y aporten de forma permanente, para que vivan el proceso integrador y lo enfrenten hasta consolidarlo como derecho propio de los niños.

Hoy se requiere de padres de familia que busquen información y sean protagonistas en las posibilidades de educación que el medio le ofrece a los niños con NEE.

Los padres apoyados en la legislación existente en el país, deben ser los primeros en conocer y hacer cumplir los derechos de los niños con NEE y hacer uso de los beneficios que para ellos y sus hijos se contemplan.

Los padres de niños con NEE deben ser orientados en la búsqueda de alternativas de atención más igualitarias, deben ser capacitados para que se hagan conscientes que los niños con NEE tiene potencialidades a desarrollar y en esta medida, llevar a los padres a trabajar para que el medio le conceda a los niños los espacios necesarios para su desarrollo personal.

Los padres de niños “normales” deben permitir la integración escolar y dejar de ser espectadores u obstaculizadores de la integración y aceptar el contacto de sus hijos con los niños que presentan NEE, como una experiencia que los enriquece.

La transformación educativa que se observa en el medio depende, en gran medida, del trabajo conjunto entre escuela y padres de familia, en el que ambos, como elementos fundamentales en el proceso educativo, unan sus fuerzas para el éxito de la integración escolar.

4. DISEÑO METODOLOGICO

4.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es de tipo descriptivo-comparativo; en ella se busca describir y comparar cada uno de los componentes de la actitud: conocimiento, aceptación y deseo de los padres de niños "normales" y de padres de niños con NEE hacia la integración escolar en los sectores educativos privado y oficial en la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta dos situaciones de escolaridad; con integración y sin integración escolar.

El diseño de la investigación es de tipo ex postfacto, es decir, la población objeto de estudio ya estaba organizada en las dos situaciones de escolaridad: con y sin integración escolar en las instituciones educativas.

4.2. FORMULACION DE HIPOTESIS

Hi La actitud en cada uno de sus componentes: conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar difiere significativamente con relación a la situación de escolaridad de sus hijos.

H01 La actitud en cada uno de sus componentes; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar no difiere significativamente con relación a la **situación de escolaridad de sus hijos.**

H2 En situación de escolaridad **con Integración**, existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al **tipo de padre: padre de niño "normal" o padre de niño con NEE.**

H02 En situación de escolaridad **con integración**, no existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al **tipo de padre: padre de niño "normal" o padre de niño con NEE.**

H3 En situación de escolaridad **sin integración**, existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación **ai tipo de padre: padre de niño "normal" o padre de niño con NEE,**

H03 En situación de escolaridad **sin integración**, no existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al **tipo de padre: padre de niño "normal" o padre de niño con NEE.**

H₄ En situación de escolaridad con Integración, existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al sector educativo privado u oficial donde están matriculados sus hijos.

H_{4A} En situación de escolaridad con Integración, no existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al sector educativo privado u oficial donde están matriculados sus hijos

H₅ En situación de escolaridad sin Integración, existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al sector educativo privado u oficial donde están matriculados sus hijos.

H_{5A} En situación de escolaridad sin Integración, no existen diferencias significativas en cada uno de los componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar con relación al sector educativo privado u oficial donde están matriculados sus hijos.

4.3. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 1. Operacionalización de variables.

Variables generales	Subvariables	Indicadores
Actitud: conjunto de predisposiciones que implican respuesta ante una clase específica de objetos ó personas que adoptan diferentes formas que constituyen expresiones de los componentes cognitivo, afectivo y conativo de una actitud.	Conocimiento Aceptación Deseo	
Situaciones de escolaridad: distintas condiciones escolares donde los niños "normales" y los niños con NEE tienen o no la posibilidad de compartir actividades escolares.	Institución regular	Con integración Sin integración
	Institución especial	Sin integración
Tipo de padre		Padre de niño "normal" Padre de niño con NEE
Sector Educativo: las instituciones educativas pueden clasificarse como privadas u oficiales según su origen.		Privado Oficial

4.4. POBLACION

Cuadro 2. Distribución de la población objeto de estudio de acuerdo con las situaciones de escolaridad y los sectores educativos. (Medellín, octubre, 1996)

Población	Padres de niños "normales"			Padres de niños con NEE		
	Sector Educativo					
Situaciones	Privado	Oficial	Total	Privado	Oficial	Total
Con integración	16	10	26	14	29	43
Sin integración	39	16	55	23	18	41
Total por sector educativo	55	26	81	37	47	84

4.5 INSTRUMENTO PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se utilizaron como instrumentos dos encuestas que tienen como objetivo medir la actitud en cada uno de sus componentes: conocimiento, aceptación y deseo de los padres de niños "normales" y de padres de niños con NEE hacia la integración escolar.

Las encuestas utilizadas están basadas en la encuesta elaborada por Ana Arraiz Pérez en la investigación "Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza" (España) 1985.

El diseño de las encuestas requirió la adaptación de los ítems, se tuvo en cuenta si las personas eran padres de niños "normales", encuesta I, o padres de niños con NEE, encuesta II.

Las encuestas tiene una introducción en la que se definen los términos niño especial, niño con retardo mental, niño sordo, niño ciego y niño con limitación física; esto para facilitar su comprensión y evitar equívocos en la interpretación de los ítems. (Ver Anexo A y Anexo B)

Para la validación de las encuestas se acudió a dos mecanismos: se sometieron a juicio de expertos y se aplicaron a padres de niños "normales" y a padres de niños

con NEE, cuyos hijos estaban en situación de escolaridad con o sin integración escolar en los sectores educativos previstos para este estudio.

La medición de los componentes: conocimiento, aceptación y deseo fue abordada en las encuestas así:

En la Encuesta I, aplicada a padres de niños "normales", los Ítems 1, 2, 3 y 4 se refieren al conocimiento; los Ítems 5, 7 y 8 a la aceptación y el Ítem 6 al deseo (Ver Anexo A)

En la Encuesta II, aplicada a padres de niños con NEE, los ítems 1, 2, 3 y 4 se refieren al conocimiento, los Ítems 5, 7 y 8 a la aceptación y el ítem 6 al deseo (Ven Anexo B)

4.6. TECNICAS PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.

La información obtenida tuvo un primer análisis con base en los porcentajes de respuesta. Para probar estadísticamente las hipótesis planteadas, se utilizó prueba chi cuadrado con un margen de error del 5%.

4.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

- En Colombia sólo se han llevado a cabo investigaciones relacionadas con la actitud de los maestros y de los niños "normales" hacia la integración escolar.

por ello las referencias para este estudio fueron pocas. En cuanto a las investigaciones realizadas en otros países sobre el lema, no fue posible obtener la información solicitada a diferentes investigadores.

- Las dificultades para ubicar a los padres de hijos matriculados en instituciones del sector educativo privado u oficial, que se encontraran en situación de escolaridad con o sin integración y que presentaran las NEE requeridas para este estudio.
- La dispersión geográfica de la población, objeto de estudio, impidió aplicar el instrumento en el tiempo que se tenía inicialmente establecido.

4.6. ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

- Es la primera Investigación que se realiza en Colombia sobre la actitud de los padres hacia la integración escolar y, sus hallazgos podrán orientar a las Instituciones educativas en la realización de programas de sensibilización y capacitación a los padres, y a futuras investigaciones sobre integración escolar.

La elaboración de dos encuestas que permiten medir la actitud en sus componentes: conocimiento, aceptación y deseo de los padres de niños “normales” y de padres de niños con NEE hacia la Integración escolar y que dan cuenta de los objetivos planteados en este estudio.

5. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la encuesta, se procedió a;

- Describir los datos de cada componente de la actitud: conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar.

Comparar los datos obtenidos para cada uno de los componentes de la actitud según;

- Situación de escolaridad: Padres cuyos hijos estudian en situación de escolaridad con Integración con relación a padres cuyos hijos estudian en situación de escolaridad sin Integración.
- Tipo de padres: Padres de niños "normales" y padres de niños con NEE en situación de escolaridad con Integración.

Padres de niños "normales" y padres de niños con NEE en situación de escolaridad sin Integración.

- Sector Educativo: Padres cuyos hijos estudian en el sector educativo

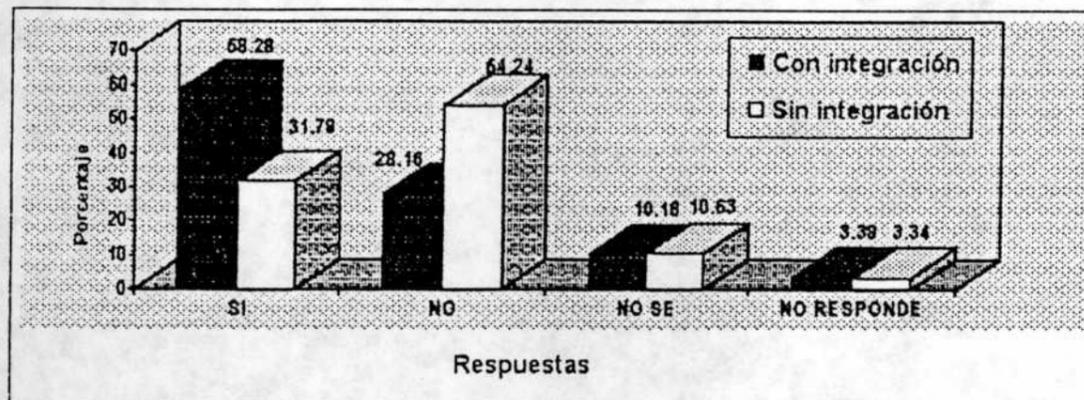
privado y padres cuyos hijos estudian en el sector educativo oficial en situación de escolaridad con integración.

Padres cuyos hijos estudian en el sector educativo privado y padres cuyos hijos estudian en el sector educativo oficial en situación de escolaridad sin Integración.

5.1 ANALISIS RELACIONADO CON LA SITUACION DE ESCOLARIDAD DE LOS HIJOS

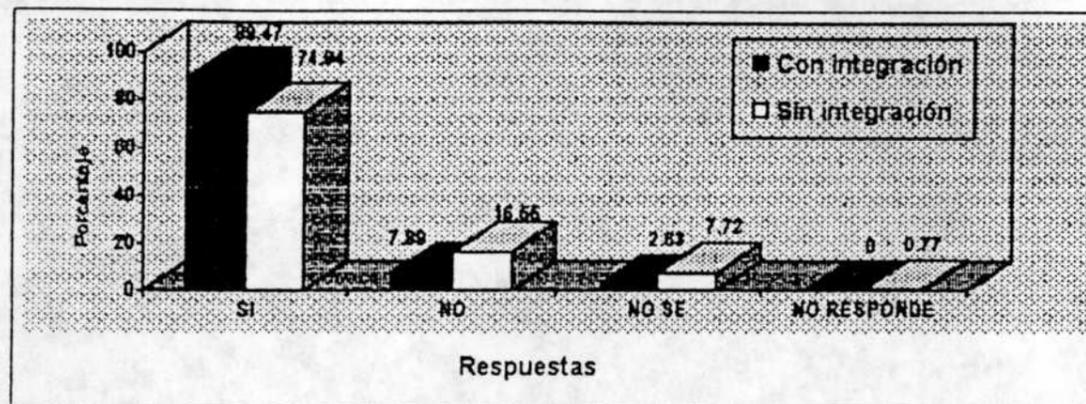
En los siguientes gráficos (1, 2 y 3), se presentan los resultados obtenidos con respecto al conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar, relacionados con la situación de escolaridad de sus hijos.

Gráfico 1. Conocimiento de los padres sobre integración escolar.



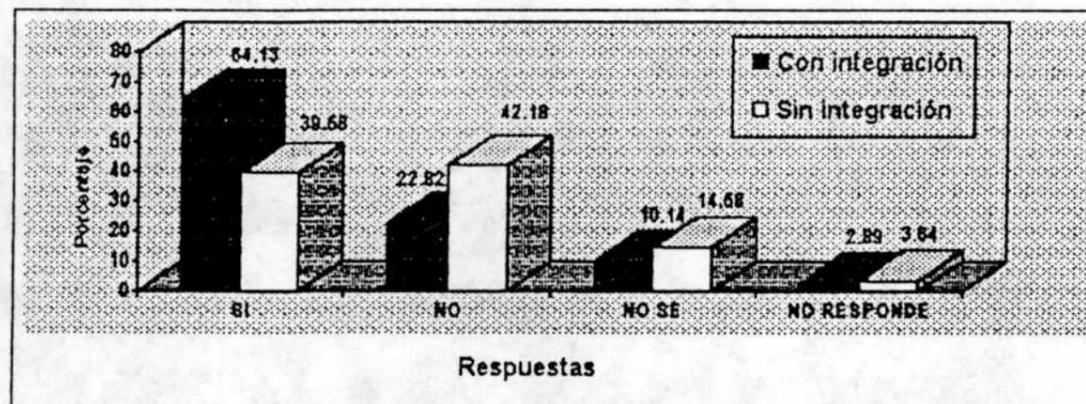
$\chi^2 = 107.97$ Es significativa

Gráfico 2. Aceptación de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 44.7$ Es significativa

Gráfico 3. Deseo de los padres hacia la integración escolar



$\chi^2 = 39.8$ Es significativa

Se observa que existen diferencias significativas en los componentes: conocimiento ($\chi^2 = 107.97$), aceptación ($\chi^2 = 44.7$) y deseo ($\chi^2 = 39.8$) de los padres hacia la integración escolar, lo que confirma la H_1 relacionada con la **situación de escolaridad**.

Fueron los padres de los niños que se encuentran en situación de escolaridad con Integración quienes tuvieron mayor conocimiento (58.28%), aceptación (89.47%) y deseo (64.13%).

Podría incidir en los anteriores resultados el contacto que la integración escolar permite entre los padres de los niños "normales" y los padres de los niños con NEE al compartir experiencias sobre sus hijos.

La razón anterior ratifica lo expresado por Galant y Hanline (1993); "La integración escolar ofrece muchas oportunidades para aprender acerca de las diferencias individuales y por consiguiente tienen efectos positivos en el niño, la familia y la comunidad". Así mismo, expresan que:

Los padres de niños "normales" valoran la sensibilidad que sus hijos expresan frente a sus amigos con discapacidad. Los padres coinciden en afirmar que la mayor meta de la integración escolar, es proporcionar un ambiente en el cual todos los niños puedan desarrollarse de forma exitosa independiente de sus características individuales.

Ninguna de las anteriores vivencias mencionadas las han tenido los padres, sean de niños "normales" o con NEE, que tienen sus hijos en instituciones que no han integrado, de ahí que pueda ser menor el conocimiento, la aceptación y el deseo hacia la integración escolar.

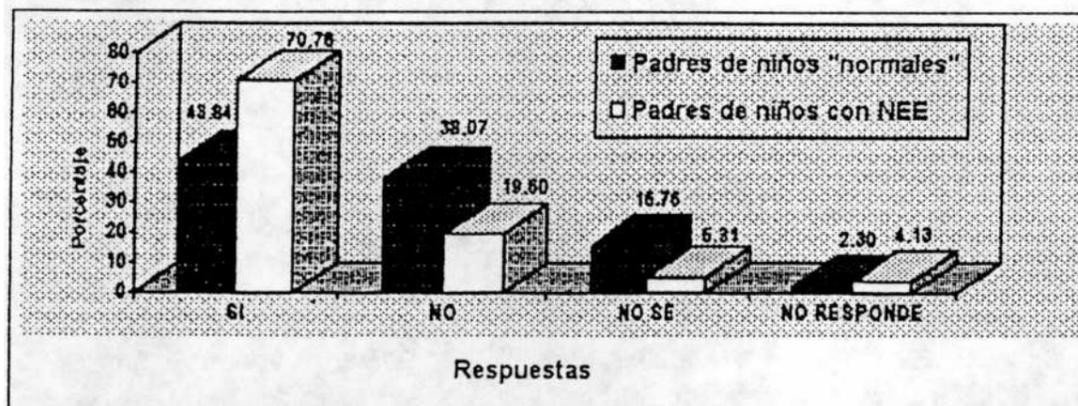
5.2, ANALISIS CON RELACIÓN AL TIPO DE PADRES

5.2.1. Padres de niños "normales" con relación a padres de niños con NEE en situación de escolaridad con Integración.

Se encontró que existen diferencias significativas en los componentes; conocimiento ($\chi^2 = 50.82$) y aceptación ($\chi^2 = 41.8$) de los padres hacia la integración escolar, y no existen diferencias significativas en cuanto al deseo ($\chi^2 = 3.23$), confirmándose la H2 para los dos primeros componentes y la H02. en lo relacionado con el deseo.

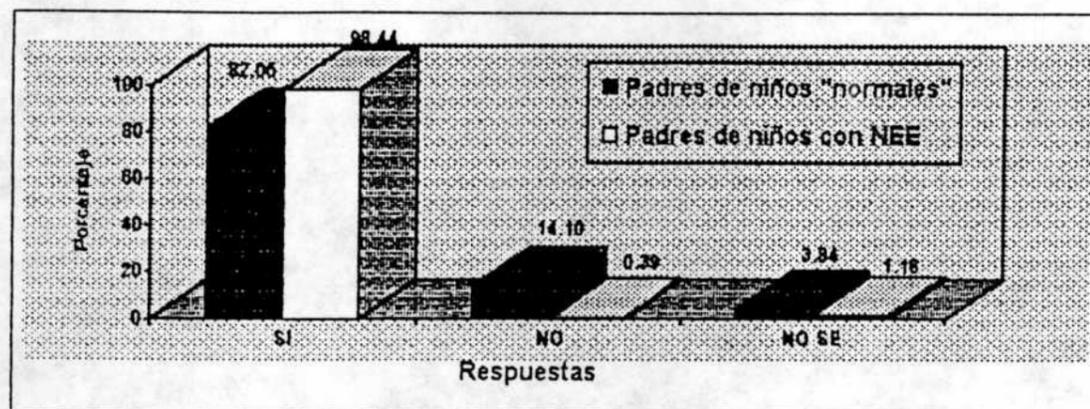
En las respuestas de los padres de niños con NEE se encontró que conocen la integración el 70.76%, la aceptan el 98.44% y la desean 66.27%. Los siguientes gráficos (4, 5 y 6), presentan estos resultados.

Gráfico 4. Conocimiento de los padres sobre integración escolar.



$\chi^2 = 50.82$ Es significativa

Gráfico 5. Aceptación de los padres hacia la integración escolar



$\chi^2 = 41.8$ Es significativa

Los resultados obtenidos en cuanto al conocimiento y aceptación, podrían deberse a que los padres de los niños con NEE, que toman la decisión personal de integrar a sus hijos al sistema de educación regular, necesariamente se tuvieron que haber documentado sobre ese nuevo modelo de atención.

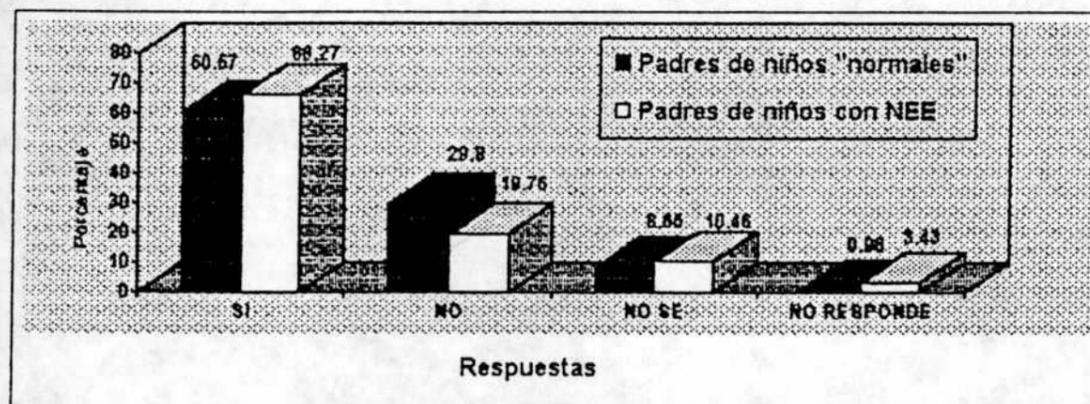
En el caso en que es la institución la que decide integrar a los niños con NEE, los padres tienen que enfrentar la situación de aceptar la decisión que otros toman por ellos, máxime si existen tan pocas alternativas en la ciudad.

Podría influir también que la integración escolar permite a los padres de los niños con NEE entenderla como un proceso en el que las diferencias individuales no constituyen un obstáculo para que los niños interactúen entre sí.

Los padres destacan que todas las necesidades de sus hijos se pueden satisfacer dentro de la estructura y organización de un plantel integrador.

En otros países en los cuales la experiencia de integración se ha evaluado, los padres de niños con NEE comparan los resultados de un modelo de atención con otro, situación que todavía no se ha evaluado en nuestro medio y es más bien la expectativa de los padres lo que los impulsa a tener a su hijo integrado o en una institución de educación especial aparte.

Gráfico 6. Deseo de los padres hacia la integración escolar.



χ^2

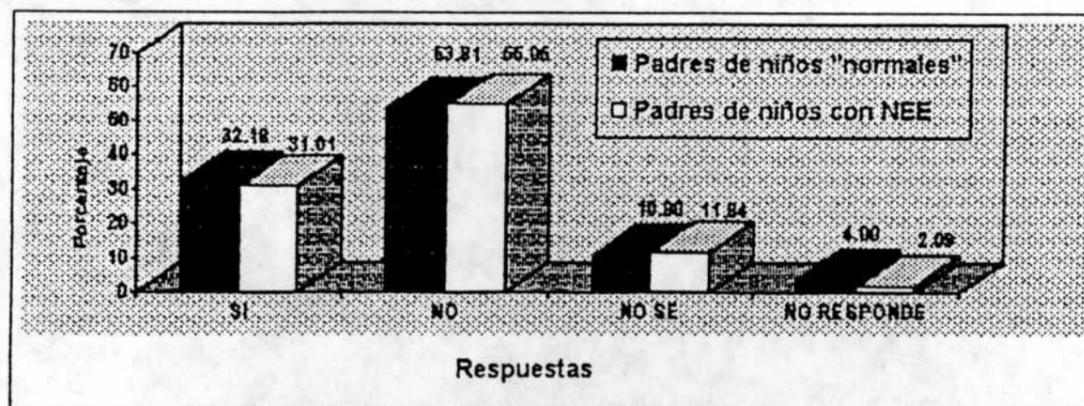
con la sensibilización y capacitación recibida por los padres de niños "normales" sobre integración escolar y su vivencia del proceso integrador, se propician cambios favorables de tal manera que la llegan a desear como un acto de solidaridad y que no perturba el desarrollo de sus propios hijos.

En cuanto a los padres de los niños con NEE, podría ser que desean la integración escolar porque, como lo afirman Galant y Hanline (1993), muchos padres de niños con NEE desean que sus hijos tengan contacto con niños "normales" y se beneficien de un mundo real ofrecido por la integración.

5.2.2. Padres de niños "normales" con relación a padres de niños con NEE en situación de escolaridad sin Integración.

Se encontró que no existen diferencias significativas en los componentes conocimiento ($\chi^2 = 2.76$) y deseo ($\chi^2 = 1.35$) de los padres hacia la integración escolar, con lo que se confirma la hipótesis H03 en estos dos componentes. En cuanto al componente aceptación si existen diferencias significativas ($\chi^2 = 27.7$) lo que confirma la H 3 para este componente.

Gráfico 7. Conocimiento de los padres sobre integración escolar.



$\chi^2 = 2.76$ No es significativa

Hubo un bajo porcentaje en las respuestas que indican conocimiento sobre la integración escolar (Ver gráfico 7), tanto por parte de los padres de niños "normales" (32.18%) como los padres de niños con NEE (31.01%).

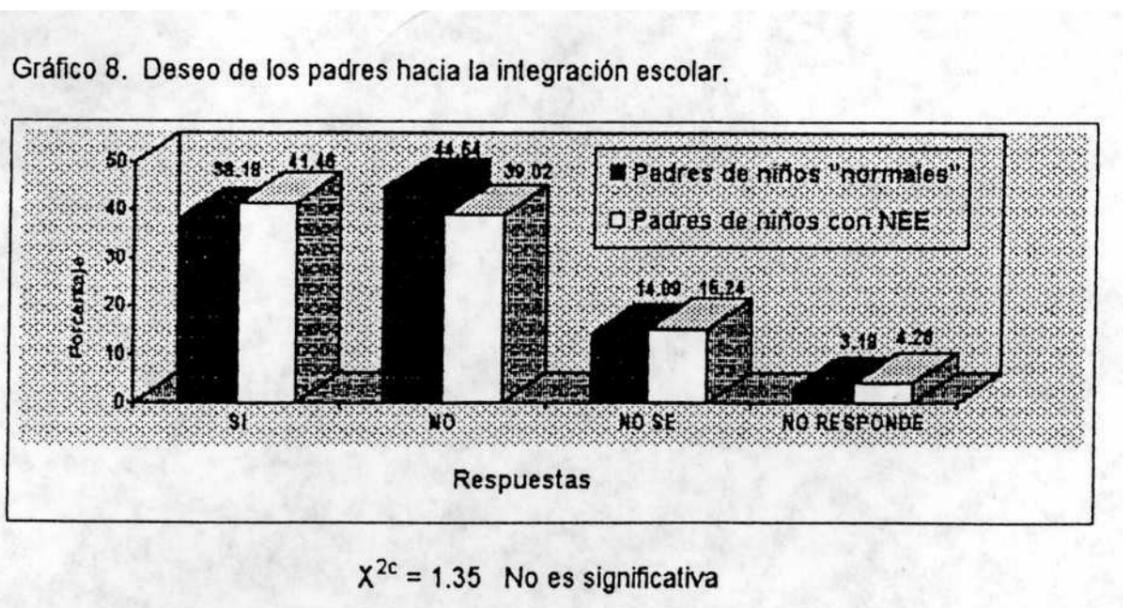
Los resultados obtenidos podrían explicarse porque en nuestro medio, la información sobre integración escolar aún es escasa y sólo cuando las instituciones educativas se proponen desarrollar programas en ese sentido proveen información a los padres.

También podría deberse el desconocimiento sobre la integración a la creencia por parte de los padres de los niños "normales" que al darse la integración escolar el ritmo de la clase se verá afectado por la presencia de niños con NEE y que los programas académicos no se podrán desarrollar en su totalidad.

Lo anterior es corroborado con los hallazgos presentados por Deschamps (1981) y Arraiz (1985) que en sus investigaciones encontraron que los padres de los niños "normales" creen que al darse la integración escolar, el maestro tendrá menos tiempo para sus hijos y que muy pocos padres de niños "normales" están convencidos que será beneficiosa la presencia de niños con NEE en la clase de sus hijos. Los padres piensan que los niños con NEE solicitan en forma exagerada la disponibilidad del maestro.

En cuanto a los padres de los niños con NEE, los resultados obtenidos podrían deberse a la creencia de estos padres en que al darse la integración escolar se disminuirán las posibilidades de aprendizaje de sus hijos con tantos niños en el aula; que los profesores de educación especial tienen más experiencia y preparación que los profesores de educación regular para trabajar con niños que presentan NEE y que estos niños se sentirán mal al no poder hacer todo lo que los compañeros hacen.

Fierro (1984) afirma que los padres de los niños con NEE creen que sus hijos no aprenden en la institución regular y que dificultan el aprendizaje de los demás alumnos. También, podría ser que los padres de los niños con NEE piensen que si llevan a sus hijos a la institución regular, los compañeros "normales" podrían tratarlos mal, aprovecharse de ellos e inducirlos a hacer "cosas inadecuadas".



Los porcentajes de las repuestas que corresponden a los padres que si desean la 'integración escolar fueron de 38.18% en los padres de los niños "normales" y 41.46% en los padres de niños con NEE.

Podría pensarse que los resultados se relacionan con los temores de los padres de niños "normales* que no quieren que sus hijos estudien con "mongólicos", sordos, ciegos o paráliticos cerebrales, porque creen que el mongolismo como la gripe se contagia y temen que sus hijos imiten comportamientos extraños o que la integración escolar afecta su aprendizaje. (Fierro, 1984)

Otro temor que podría influir en el deseo de la integración escolar por parte de los padres de los niños "normales" es que al darse la integración sus hijos se volverían más lentos en el aprendizaje y se contagiarían con los gestos y ademanes de los compañeros con NEE. (Arralz, 1985)

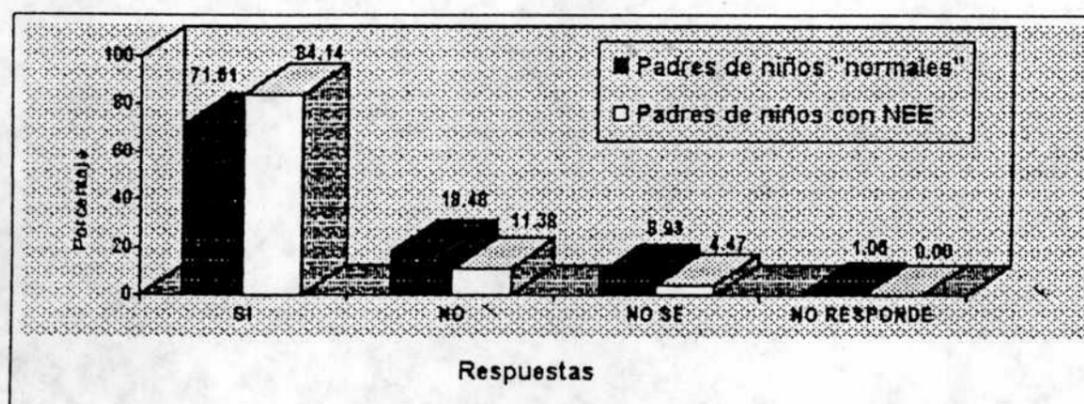
Es posible que los padres de los niños con NEE prefieran que sus hijos estudien en instituciones de educación especial, para evitar despertar la lástima y la curiosidad de los demás niños; razón también expuesta por Van Steenlandt (1992) cuando afirma; "Los padres de los niños con NEE temen que los compañeros "normales" se burlen de sus hijos, los desprecien o sencillamente los marginen".

Otra razón que podría influir en el deseo hacia la integración escolar por parte de los padres de niños con NEE, es que se han adaptado a la institución especial,

sienten que allí conocen a sus hijos, “los cuidan mejor”, se dedican más a ellos y son aceptados.

De igual forma, podría pensarse que los padres de los niños con NEE temen que en las instituciones de educación regular sus hijos sean catalogados como los que no aprenden o como los más lentos de la clase (Arraiz, 1985), Como padres sienten disgusto por lo que puedan pensar los padres de los niños “normales” acerca de lo que significa tener un niño con NEE.

Gráfico 9. Aceptación de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 27.7$ Es significativa

Los porcentajes de las respuestas que corresponden a que los padres si aceptan la integración escolar, fueron de 84.14% en los padres de niños con NEE y 71.51% en los padres de los niños “normales”.

Ante los resultados que muestran que fueron los padres de los niños con NEE quienes tuvieron mayor aceptación hacia la integración escolar, cabría preguntarse:

¿Los padres de los niños con NEE ven la integración escolar como una oportunidad para que sus hijos sean aceptados con más facilidad por la comunidad?

¿Tienen la esperanza que sus hijos sean aceptados por los niños “normales” al estar con ellos en el aula?

¿Ven la integración escolar como una oportunidad para poner a prueba la capacidad de aprendizaje de sus hijos?

¿La integración escolar es una alternativa sugerida por diferentes profesionales de la educación?

¿Creen que la educación de sus hijos en la escuela regular les disminuirá costos?

¿Creen que la integración escolar ayuda a cambiar la imagen que se tiene del niño con limitaciones"?

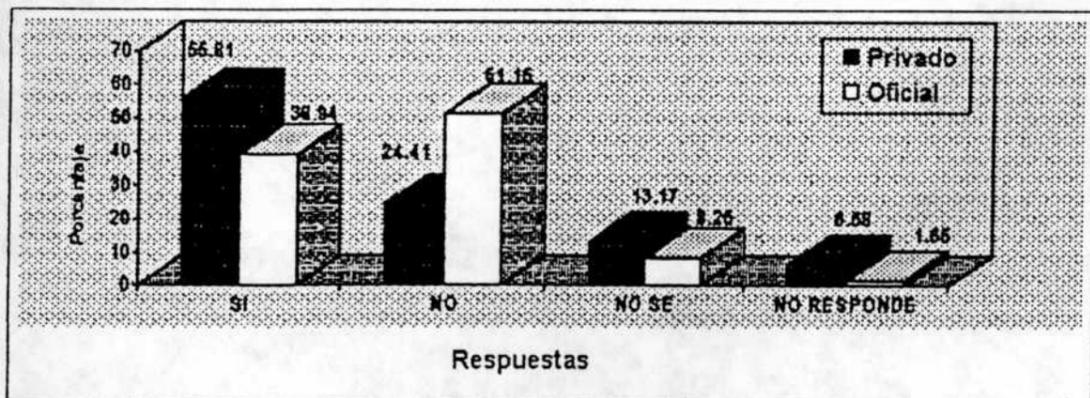
Lo cierto del caso es que valdría la pena explorar más este aspecto de la aceptación, pues es extraño que ante un bajo conocimiento se presente una mayor aceptación.

5.3. ANALISIS CON RELACION AL SECTOR EDUCATIVO

5.3.1. Padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado con relación a padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo oficial en situación de escolaridad con integración.

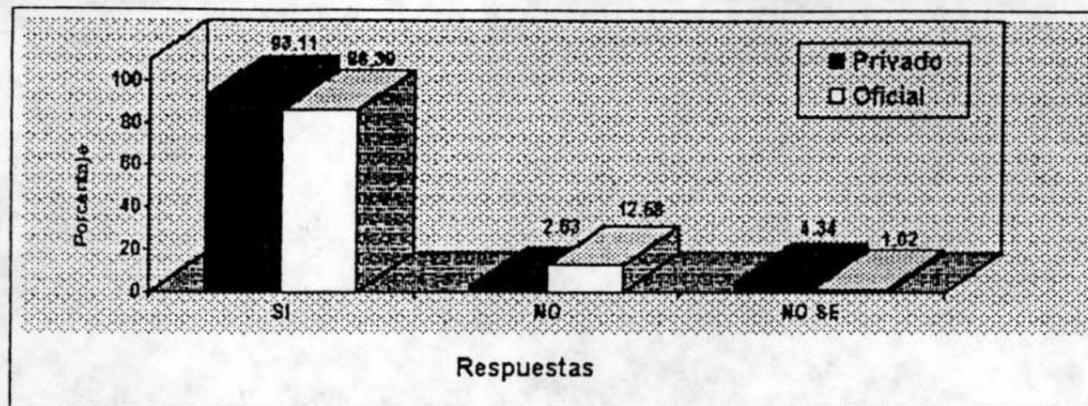
De acuerdo con los resultados, existen diferencias significativas en los componentes; conocimiento ($\chi^2=46$), aceptación ($\chi^2=25.27$) y deseo ($\chi^2 = 15.07$) de los padres hacia la integración escolar, lo que confirma la

Gráfico 10. Conocimiento de los padres sobre integración escolar.



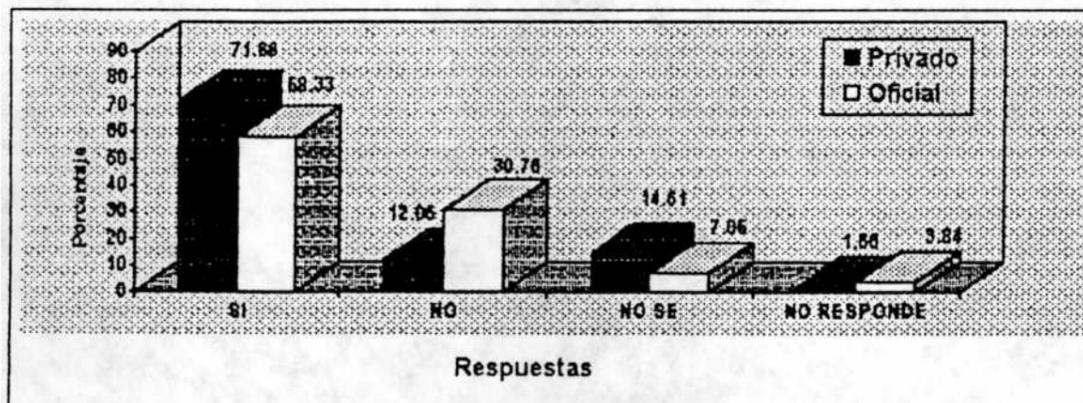
$\chi^2 = 46$ Es significativa

Gráfico 11. Aceptación de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 25.27$ Es significativa

Gráfico 12. Deseo de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 15.07$ Es significativa

Los padres de hijos que estudian en Instituciones del sector educativo privado^ tuvieron un mayor conocimiento (55.81%), aceptación (93.11%) y deseo (71.66%) en comparación con los padres cuyos hijos están ubicados en instituciones del sector educativo oficial. (Ver gráficos 10,11 y 12).

En la literatura no se hallaron estudios en los que se indagara por la variable sector educativo. Sin embargo, tan notorias diferencias podrían estar relacionadas con la calidad y cantidad de comunicación que en el medio establecen las instituciones del sector educativo privado y las del sector educativo oficial con los padres de familia. Es decir, con las posibilidades que les ofrecen a los padres las instituciones de ambos sectores educativos para informarse y participar de las decisiones que se toman con relación a innovaciones educativas como la integración escolar.

También se pueden deber las diferencias entre ambos sectores educativos al liderazgo que han tenido algunas instituciones del sector privado frente a la integración escolar, proceso que ha tenido más tropiezos en el sector oficial.

5.3.1. Padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado, con relación a padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo oficial, en situación de escolaridad sin Integración (Ver gráficos 13,14 y 15).

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en los componentes conocimiento ($X^2 = 5.9$) y deseo ($X^2 = 44$) de los padres hacia la integración escolar, con lo que se confirma la H_0 en estos dos componentes. En cuanto al componente aceptación si existen diferencias significativas ($X^2 = 17.45$) con lo que se confirma la H_1 para este componente.

Gráfico 13. Conocimiento de los padres sobre integración escolar.



$$\chi^2 = 5.9 \text{ No es significativa}$$

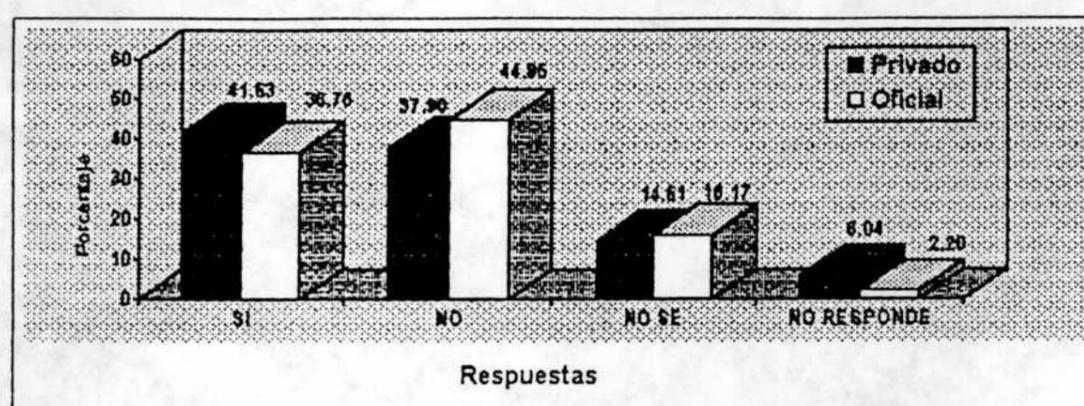
Se encontró un bajo porcentaje en las respuestas que indican conocimiento sobre integración escolar, tanto en los padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado (32.66%) como los que estudian en el oficial (30.06%).

Ante los resultados, el equipo investigador se pregunta:

¿Será que por la falta de campañas masivas de sensibilización y capacitación en nuestro medio, los padres no han tenido la oportunidad de conocer sobre la integración escolar?

¿Será que las instituciones educativas que aún no viven el proceso de integración escolar, no tienen una filosofía integradora y por lo tanto no se han preocupado por brindar capacitación, en este sentido, a los padres?

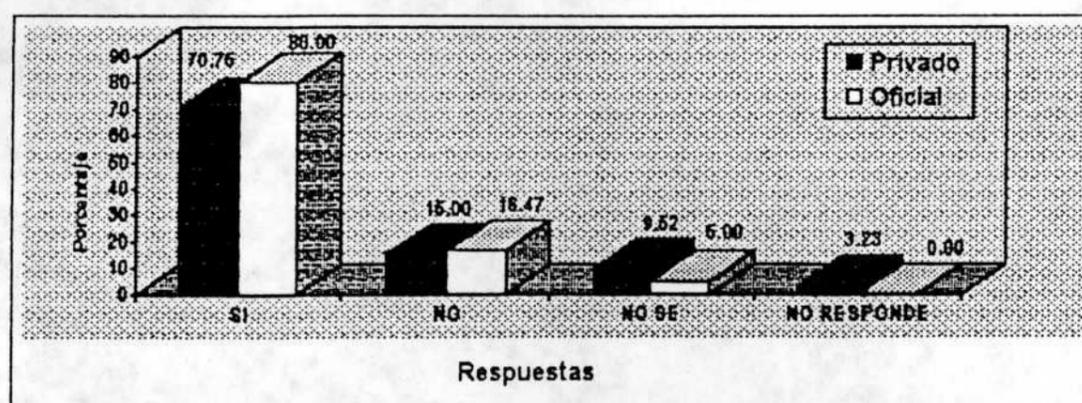
Gráfico 14. Deseo de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 4.40$ No es significativa

Los porcentajes de las respuestas que corresponden al deseo hacia la integración escolar, por parte de los padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector educativo privado (41.53%) y oficial (36.76%), son porcentajes bajos como los del conocimiento, aunque ligeramente más altos que las de dicho componente.

Gráfico 15. Aceptación de los padres hacia la integración escolar.



$\chi^2 = 17.45$ Es significativa

En lo que se refiere al componente aceptación, los porcentajes de respuesta indican que el 80% de los padres cuyos hijos estudian en instituciones del sector oficial y el 70.75% del sector privado aceptan la integración escolar.

Ante la situación de contrastar resultados de bajo conocimiento y bajo deseo con alta aceptación, se encontró que es un dato muy fiel a la realidad educativa colombiana, en la cual los padres de familia poco o nunca se han tenido en cuenta en la toma de decisiones que tengan que ver con la vida escolar. Lo más frecuente es que los padres no disientan de las decisiones que toma la escuela, fundamentalmente por el temor a perder el cupo de su hijo.

5.3. OTROS RESULTADOS

Esta investigación permitió avanzar en el estudio de las actitudes de los padres de niños "normales" hacia la integración escolar hasta una indagación aún más concreta; es decir, cómo se comportaron los componentes de la actitud frente a la integración escolar de cuatro necesidades especiales específicas; retardo mental, limitación visual, limitación auditiva y limitación física.

Otro dato que se consideró importante analizar es el que se refiere a la actitud en sus componentes; conocimiento, aceptación y deseo de padres de niños con NEE hacia la integración escolar, con relación a la NEE de sus hijos para saber cuál grupo de padres se muestra más a favor de la integración.

También se analizó la información obtenida respecto a los cambios que los padres consideran necesarios en la institución regular para que se lleve a cabo la integración escolar, porque estos datos muestran la información que tienen los padres sobre aspectos relacionados con el proceso de integración, además, porque sus sugerencias son valiosas.

Los análisis con relación a las NEE y a los cambios sugeridos por los padres se realizaron a través de los porcentajes de respuesta.

5.4.1. Análisis con relación a las necesidades educativas especiales.

Se compara la actitud en cada uno de sus componentes; conocimiento, aceptación y deseo de los padres hacia la integración escolar, con relación a las NEE.

5.4.1.1. Padres de niños "normales" con relación a las necesidades educativas especiales.

Cuadro 3. Conocimiento de los padres de niños "normales" sobre la integración escolar.

Necesidad Educativa Especial	Conocimiento							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	41	25.3	95	58.64	23	14.19	3	1.58
Limitación auditiva	41	25.3	93	57.40	22	13.58	6	3.70
Limitación visual	41	25.3	93	57.40	23	14.19	5	3.08
Limitación física	67	41.35	68	41.97	21	12.96	6	3.70

Cuadro 4. Aceptación de los padres de niños "normales" hacia la integración escolar.

Necesidad Educativa Especial	Aceptación							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	107	66.04	39	24.07	14	8.64	2	1.23
Limitación auditiva	109	67.28	35	21.60	16	9.87	2	1.23
Limitación visual	109	67.28	37	22.83	15	9.25	1	0.61
Limitación física	124	76.54	20	12.34	16	9.87	2	1.23

Cuadro 5. Deseo de los padres de niños "normales" hacia la integración escolar.

Necesidad Educativa Especial	Deseo							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	31	38.27	36	44.44	12	14.81	2	2.46
Limitación auditiva	36	44.44	35	43.20	8	9.87	2	2.46
Limitación visual	31	38.27	37	45.67	11	13.58	2	2.46
Limitación física	49	60.49	21	25.92	9	11.11	2	2.46

Se aprecia que los padres de los niños "normales" mostraron un mayor conocimiento (41.35%), aceptación (76.54%) y deseo (60.49%) hacia la integración escolar de los niños con limitación física de acuerdo a los porcentajes obtenidos en cada componente. Este mismo resultado fue obtenido en la investigación de Arraiz (1985).

Los resultados podrían deberse a que los padres de los niños normales creen que la presencia de los niños con limitación física en el aula regular no trae desventajas, debido a que por las características de su discapacidad pueden aprender como los demás niños y no demandan dedicación excesiva del maestro, es decir, no afectan el ritmo de la clase.

De otro lado, las limitaciones físicas son más fáciles de identificar por parte de los padres de familia. Otras investigaciones como la de García y Alonso (1990) ha constatado que las limitaciones que tienen implícito el compromiso intelectual, generan más temor tanto en padres como en maestros, ya que se le ha asignado a la escuela una función más académica que socializadora.

5.4.1.2. Padres de niños con necesidades educativas especiales con relación a las necesidades educativas de sus hijos.

Cuadro 6. Conocimiento de los padres de niños con NEE sobre la integración escolar

Necesidad Educativa Especial	Conocimiento							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	104	74.28	26	18.57	9	6.42	1	0.71
Limitación Auditiva	78	60.93	36	28.12	12	9.37	2	1.56
Limitación Visual	17	85.00	3	15.00	--	--	--	--
Limitación Física	34	70.83	8	16.66	4	8.33	2	4.16

Cuadro 7. Aceptación de los padres de niños con NEE hacia la integración escolar.

Necesidad Educativa Especial	Aceptación							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	177	84.28	26	12.38	7	3.33	--	--
Limitación Auditiva	185	96.35	1	0.52	6	3.12	--	--
Limitación Visual	20	100.0	--	--	--	--	--	--
Limitación Física	69	95.83	2	2.77	1	1.38	--	--

Cuadro 8. Deseo de los padres de niños con NEE hacia la integración escolar.

Necesidad Educativa Especial	Deseo							
	SI	f	NO	f	NO SE	f	ϕ	f
Retardo mental	29	82.85	5	14.28	1	2.85	--	--
Limitación Auditiva	17	53.12	8	25.00	3	9.37	4	12.5
Limitación Visual	5	100.0	--	--	--	--	--	--
Limitación Física	9	75.00	1	8.33	2	16.66	--	--

Los cuadros anteriores (6, 7 y 8) muestran que fueron los padres de los niños con limitación visual quienes tuvieron un mayor conocimiento (85%), aceptación (100%) y deseo (100%) hacia la integración escolar de sus hijos. Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de los padres de los niños con NEE conocen, aceptan y desean la integración escolar de sus hijos.

Los altos porcentajes en cada uno de los componentes de la actitud hacia la integración escolar por parte de los padres de niños con limitación visual, podría deberse a que sus hijos están en la totalidad viviendo la integración escolar, lo que incide de forma positiva en la actitud de los padres hacia la experiencia integradora.

Por otro lado, esta población ha sido la que menos dificultades ha tenido a lo largo de la historia en su educación. Tal como lo afirma Díaz (1987), "los ciegos han constituido en cierta forma un grupo privilegiado entre las personas limitadas. Es a los que más se ha tratado de dar atención en general e históricamente es también a los que primero y con mayor dedicación se ha querido educar".

5.4.2 Análisis con relación a los **cambios** sugeridos por los padres para que sea posible la integración escolar.

A la pregunta ¿cree usted que para que el niño especial pueda estudiar con el niño "normal" se deben hacer cambios en la institución "normal"? el 65.45% del total de los padres encuestados afirmaron que si es necesario.

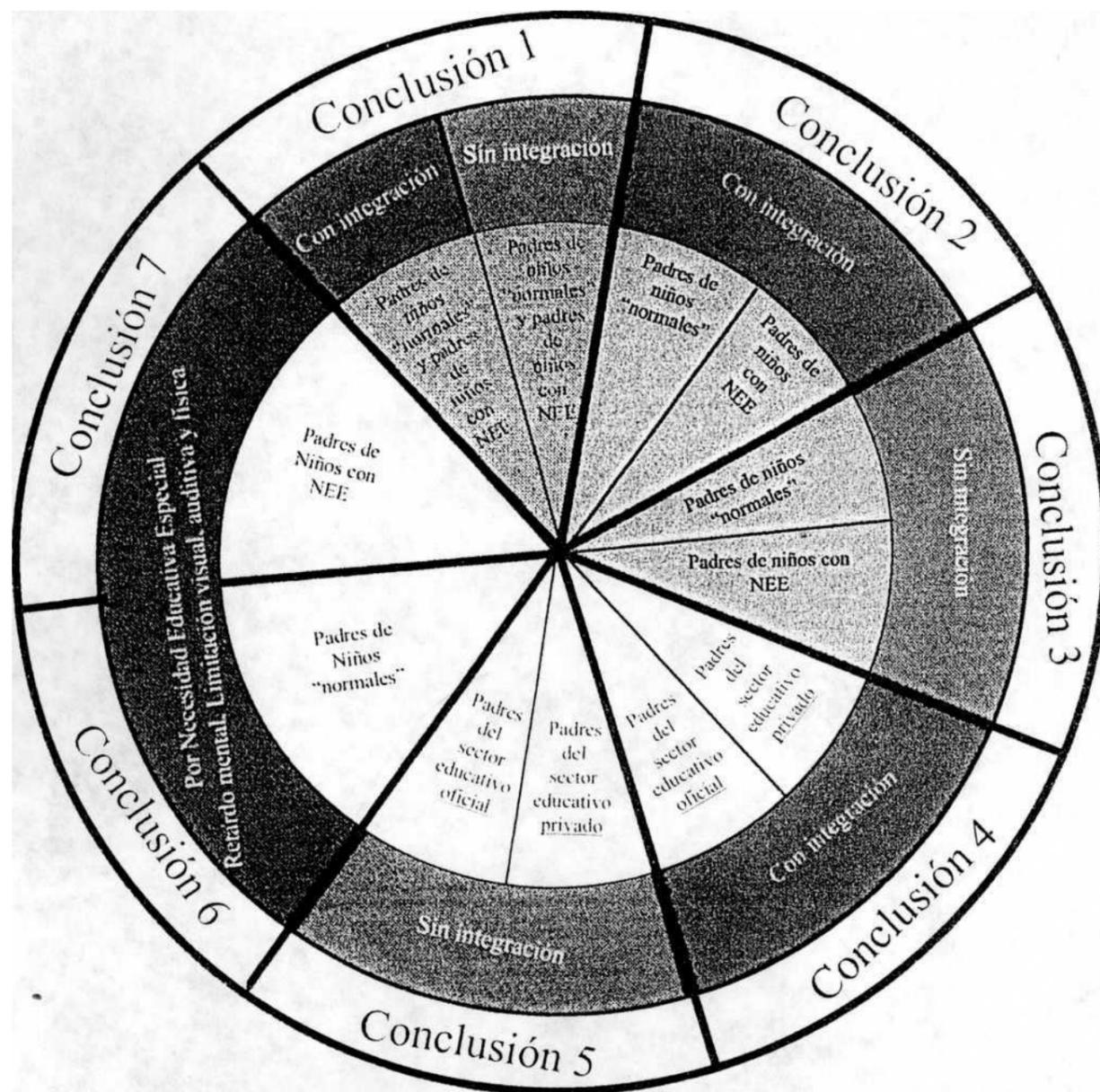
Los cambios sugeridos en orden de importancia de acuerdo al porcentaje de respuestas fueron:

- El 24.07% de los padres cree que debe haber maestros de educación especial en la institución regular.
- El 19.44% opina que se debe capacitar al maestro de la institución regular.
- El 17.59% de los padres se refiere a cambios en la planta física y adecuaciones del plantel.
- El 11.11% cree que es necesario diseñar aulas especiales y el mismo porcentaje consideran que se deben reelaborar las metas académicas.
- El 6.48% opina que es necesario concientizar a los alumnos "normales".
- El 2.77% piensa que la institución "normal" debe contar con equipos especiales.

Cabe destacar que el mayor porcentaje de cambios se ubicó en torno a la idoneidad del maestro como factor favorecedor de la integración escolar. Dicho resultado podría deberse a que los padres creen que uno de los requisitos fundamentales para el éxito de la integración escolar, es la preparación del maestro, resultado que

coincide con los hallazgos de Arraiz (1985), y que es explicado por esta autora como algo lógico, si se tiene en cuenta que en el modelo de escuela actual el eje central es el maestro, modelo que está interiorizado en los padres.

Para mayor claridad en la lectura de las conclusiones se presenta el siguiente gráfico, que muestra el orden y las comparaciones establecidas en el análisis



6. CONCLUSIONES

El estudio de las actitudes de los padres es una variable importante en el éxito de la integración escolar, la primera investigación que se realiza en el medio sobre este tópico permite concluir;

1. Para situación de escolaridad (con integración - sin integración).

La actitud de los padres, en general, es más positiva en los que tienen sus hijos participando de la integración escolar que en los padres de los niños que no participan de ella. La diferencia es significativa en los tres componentes de la actitud; conocimiento, aceptación y deseo.

2. Para tipo de padre (con integración).

En situación de escolaridad con integración, los padres de los niños con NEE tienen mayor conocimiento, aceptación y deseo a la integración escolar, en comparación con los padres de los niños "normales". La aceptación es alta en los dos grupos de padres.

3. Para tipo de padre (sin integración).

En situación de escolaridad sin integración, los padres de los niños "normales" y los padres de los niños con NEE tienen bajo conocimiento y deseo, pero alta aceptación de la integración escolar. En el componente aceptación la diferencia es significativa.

4. Para sector educativo (con integración)

En situación de escolaridad con integración, son los padres del sector educativo privado los que más conocen, aceptan y desean la integración escolar, en comparación con los padres del sector educativo oficial, siendo significativa la diferencia en los tres componentes de la actitud.

5. Para sector educativo (sin integración)

En situación de escolaridad sin integración, los padres del sector educativo privado y los padres del sector educativo oficial tienen bajo conocimiento y deseo y alta aceptación de la integración y, esta última, es mayor en el sector educativo oficial.

6. Padres de niños "normales" de acuerdo con las NEE.

Los padres de los niños "normales" muestran mayor conocimiento, aceptación y deseo a la integración escolar de los niños con limitación física, en comparación con la integración escolar de otras limitaciones (retardo mental, limitación visual y limitación auditiva).

7. Padres de niños con NEE de acuerdo con la NEE de su hijo.

Los padres de los niños con limitación visual conocen, aceptan y desean más la integración escolar de su hijo, en comparación con los padres de los niños que presentan retardo mental, limitación física o limitación auditiva.

También se concluye que;

- En general se encontró en los padres alta aceptación de la integración escolar en comparación al conocimiento y al deseo.
- Muchos padres coinciden en que para llevar a cabo la integración escolar debe haber maestros de educación especial en la institución regular y se debe capacitar al maestro de educación regular.

7. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados de esta investigación se recomienda:

- En Colombia se debe trabajar desde los diferentes estamentos educativos, para que la integración escolar sea una práctica cotidiana que haga parte del sistema educativo, de tal manera que se brinde a los padres la oportunidad de vivenciarla. Esta vivencia debe estar acompañada de una labor educativa continua para que así se propicie la transformación de la actitud de los padres.

- Llevar a cabo programas de capacitación y sensibilización dirigidos a los padres, que les permitan entender y valorar la integración escolar como otra alternativa educativa beneficiosa para muchos niños con NEE. Los programas deben permitir y contener:
 - Información sobre lo que son las NEE. Énfasis en las potencialidades de los niños con NEE para propiciar la superación de la imagen pesimista que tienen los padres en particular y la población en general hacia estos niños.
 - Información clara sobre lo que es la integración escolar y el tipo de población con NEE que debe ser integrada.

- Divulgación de las experiencias de integración escolar llevadas a cabo en Colombia, mediante películas, artículos de revistas, visitas a instituciones y testimonios.
- Información referida a los derechos que amparan a la población con NEE; enfatizar en lo relacionado a la legislación existente en el país sobre integración escolar.
- Efectuar encuentros periódicos de los padres de los niños con NEE y los padres de los niños "normales", dirigidos por los maestros con experiencia sobre integración escolar, como parte del trabajo de escuela de padres en las instituciones educativas, para que los padres puedan compartir sus vivencias, expresar sus inquietudes y temores acerca de la integración escolar. Realizar simulaciones de las diferentes situaciones expuestas por los padres sobre la relación de los niños "normales" con los niños con NEE.
- Brindar oportunidades a los padres para que puedan estar en las aulas de clase y tener contacto con los niños con NEE para propiciar el cambio en las creencias y prejuicios que existen sobre la población con NEE, a la vez que observar que la relación entre los niños "normales" y los niños con NEE puede ser como la de cualquier grupo de niños.

Realizar campañas masivas de sensibilización y capacitación a los padres, para en que los que están viviendo el proceso integrador asuman una actitud de mayor compromiso frente al proceso y los padres que no tienen la experiencia se informen. Las campañas pueden ser llevadas a cabo mediante; vallas, mensajes.,

audiovisuales y escritos, artículos de prensa y revistas, y entrevistas en programas de opinión.

Es urgente evaluar los programas y estrategias que emplean las instituciones educativas para informar, motivar y permitir la participación de los padres de familia en innovaciones educativas como la integración escolar. Esta evaluación debe permitir encontrar fortalezas a consolidar y debilidades a corregir en el trabajo que llevan a cabo las instituciones con los padres en pro de la integración.

Para favorecer en los padres una actitud más positiva hacia la integración escolar, las instituciones educativas de ambos sectores deben, como parte de su función social, ofrecer una educación con calidad, basada en el respeto a la diferencia, a través de acciones que desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) lleven a la integración escolar de los niños con NEE, en el momento más adecuado de su proceso de desarrollo.

Antes de iniciar la integración escolar, en instituciones de educación regular, se debe preparar a los padres de los niños "normales" para que cuenten con la información sobre el proceso y la población a ser integrada. Aprovechar a los especialistas en integración escolar que se encuentren en el medio, a otros padres que tengan experiencia en integración escolar, a los maestros de instituciones regulares que llevan a cabo la integración y a los niños que han

tenido la oportunidad de estudiar en el aula con compañeros que presentan NEE y que inclusive han sido tutores.

Se debe sensibilizar a los padres sobre el respeto a (a diferencia y al derecho de igualdad de oportunidades, mostrando la integración como un proceso ante todo humano que propende hacia una mejor calidad de vida para la población con NEE, en donde se proyecta al ser humano ya no desde sus "limitaciones", sino desde las potencialidades existentes a pesar de su discapacidad.

Las Secretarías de Educación deben diseñar y llevar a cabo estrategias que permitan obtener información sobre cuáles son las NEE que están siendo integradas en el medio, cómo se está llevando a cabo ese proceso integrador con relación a si las instituciones de educación regular tienen las condiciones para integrar niños con NEE desde su filosofía, programas de estudios, adecuaciones de la planta física, preparación de la comunidad educativa y, desde estos resultados, proponer acciones correctivas que vayan en favor de la integración de toda la población con NEE que debe tener acceso al proceso.

Las instituciones educativas deben ofrecer los apoyos necesarios y oportunos a la población con NEE que está siendo integrada y garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso de aprendizaje y, de esta forma, presentar a los padres la integración escolar como una alternativa en la que se satisfacen las necesidades educativas de los niños integrados.

Se debe preparar a los padres de los niños con NEE que estudian en instituciones de educación especial y que van a ser integrados, para que no sólo acepten la integración escolar sino que la deseen como una buena alternativa para sus hijos. Para ello se considera conveniente brindarles a los padres, además de la información sobre el tema, acompañamiento del maestro de educación especial y de otros profesionales en educación. En los casos necesarios iniciar la integración en forma gradual.

Se debe investigar más el componente aceptación para indagar los factores que influyen en los padres para que acepten la integración escolar.

En lo posible las instituciones de educación regular, para favorecer en los padres una actitud más positiva hacia la integración escolar, deben garantizarles que se encuentran preparadas para asumir la integración, realizando los cambios necesarios en cuanto a adaptación de programas curriculares y de planta física, sensibilización y capacitación a los maestros y a otros miembros de la comunidad educativa como parte de una nueva filosofía educativa.

Es conveniente continuar con esta línea investigativa avanzando en aspectos como: la influencia que la integración escolar tiene en la aceptación de los niños con NEE por parte de sus padres, de los padres de los niños "normales" y de la comunidad en general. Observar el impacto de la nueva legislación y las campañas sobre integración en el proceso integrador en Colombia, factores que

influyen en la actitud de los padres hacia la integración escolar.

Otra actividad que se desprende de esta línea investigativa es el diseño y construcción de una escala de actitudes que proporcione más información que la que permitió recoger el instrumento aplicado en esta investigación.

BIBLIOGRAFIA

ANTONAK y LIVNEH, citados por: VERDUGO, Miguel Angel; JENARO, Cristina y ARIAS, Benito. Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad; estrategias de evaluación e intervención. Personas con discapacidad. En: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI, 1995. 84 p.

ARRAIZ PEREZ, Ana. Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Murcia. Universidad de Zaragoza, 1985.

BATISTA J., Enrique E. Escalas de actitudes para la investigación sociológica y pedagógica. Medellín; Copiyepes, 1982. 176 p.

BAUTISTA, Rafael y otros. Necesidades educativas especiales. Málaga: Algibe, 1993. p. 57-58

BRENNAN, Wilfred K. El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI, 1988

CABADA ALVAREZ, José Manuel. Integración: hacia una escuela humanista y dinámica. Revista Políbea. Madrid. N° 31, 1994 p. 26 - 29

..... La educación especial: situación actual y expectativas. Educación especial. Compilación. Madrid; Cincel, 1981. p 13-43

CARDONA, Nubla; MARTINEZ, Gloria Eugenia y TORRES, Amanda Elena. Efectos de la capacitación en la modificación de actitudes hacia la integración escolar una propuesta para maestros. Medellín: Universidad de Antioquia, 1995. 114p.

CATTERMOLE, Martín; JAHODA, Andrew y MARKOVA, Ivana. La vida en un hospital para personas dencientes mentales: vista desde el interior. En: Revista Siglo Cero. N° 133. Madrid, 1991. p. 12 -16

COLOMBIA. CONSTITUCION POLITICA NACIONAL. Santafé de Bogotá: Impreandes, 1991.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082.1996

Ley 361,1997

- Ley General de Educación. Santafé de Bogotá; Alas Libres, 1994. p. 35; 37.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Código del Menor. Santafé de Bogotá, Colombia Nueva, 1993. p. 6; 66 - 68.

Plan de Apertura 91 - 94

Plan Nacional de Atención a la Discapacidad. 1995.

COLOMBIA. SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DE ANTIOQUIA. Circular 11.1996

COMITE REGIONAL DE REHABILITACION DE ANTIOQUIA. Prevalencia de deficiencias, discapacidades y minusvalías en el Departamento de Antioquia; 1992 - 1993. Medellín; Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. 1994 s.p.

DEL RIO, () Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad; estrategias de evaluación e intervención. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI, 1995. p. 82

DESCHAMPS, citado por ARRAIZ PEREZ, Ana. Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Murcia, 1985

DIAZ OSORIO, José Jaime. La educación especial y sus acciones en el Departamento de Antioquia. Medellín; Secretaría de Educación y Cultura, 1987. 362p.

EQUIPO DE INVESTIGACION SOCIOLOGICA (EDIS),citado por; ARRAIZ PEREZ, Ana. Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Murcia, 1985. p.164.

EVANS, P., citado por citado por; ARRAIZ PEREZ, Ana. Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Murcia, 1985. s.p.

FIERRO, Alfredo. Investigaciones sobre los efectos de institucionalización en los retrasados mentales. En; Revista Infancia y Aprendizaje. N° 16. Madrid; 1981

FIERRO, Alfredo, citado por; STEENLANDT VAN, Danieile. La integración de los niños discapacitados a la escuela común. Sanllago de Cali; OREALC, 1992. p. 37 - 38

GALANT, Kim and HANLINE, Mary Francés. Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities. En; Journal Childhood Education. 1993.p.295

GARCIA GARCIA, Emilio. Normalización e Integración. En; Manual de Educación Especial. Madrid; Anaya, 1988. p. 64

GARCIA SANCHEZ, Jesús Nicasio. Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales. En; Análisis y Modificación de Conducta. León; Vol 19. N° 68, 1993. p. 823.

GAVIRIA JARAMILLO, María Eugenia. Integración educativa. Santafé de Bogotá; Ministerio de Educación Nacional, 1993. 80p.

GAVIRIA JARAMILLO, María Eugenia; ORTIZ, Cecilia y ATEHORTUA, Luz Aidé. Integración escolar; un estudio de la actitud de los maestros hacia la integración del niño con retardo mental. Medellín. Universidad de Ajitioquia, 1992.148p.

GOMEZ, Justino. Instruccionalización y desinstruccionalización. En; Revista Siglo Cero. N° 133. Madrid; 1991. p. 10-11

GROSS, citado por; ARRAIZ PEREZ, Ana. Estudio descriptivo de las actitudes de padres, niños y maestros de la escuela ordinaria hacia la integración escolar del niño disminuido en Zaragoza. Murcia, 1985. s.p.

HENRIQUEZ, Libia Elvira. La integración y participación en el entorno vital de las personas con limitaciones. En; Encuentro de Integración. Medellín; Tecnológico de Antioquia. 1994. p. 1 - 22.

LORD, John y MC KILLOP FARLOW, D'arcy. La familia y la recuperación del control; un nuevo aspecto de la desinstruccionalización. En; Revista Siglo Cero. N° 121. Madrid, (ene - feb 1989) p. 20 - 24

LUCKATSSON, el al. citado por; VERDUGO, Miguel Angel. El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. La nueva definición de la AAMR (Asociación Americana de Retardo Mental). En; Revista Siglo Cero. Vol 25 N°3, Madrid; 1994. p. 5-24.

LUS, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires; Paidós, 1995.169p.

MEDRANO SORIA, María del Carmen. La educación especial integrada en la escuela ordinaria. En: MOLINA, Santiago y otros. Enciclopedia Temática de Educación Especial. Tomo I. Madrid: Cepe, 1986. p. 97 -114

MICKELSEN, Bank, citado por; MEDRANO SORIA, María del Carmen. La educación especial integrada en la escuela ordinaria. Enciclopedia Temática de Educación Especial. Tomo I. Madrid; Cepe, 1986. p. 99

MILLER, Linda J. and others. Parental attitudes toward integration. En; Journal Topics in early childhood special education. Vol 12, N° 2,1992

MOLINA GARCIA, Santiago. Integración psicopedagógica con problemas de crecimiento y aprendizaje al proceso normal de instrucción. En; Primer Encuentro Nacional de Educación Especial. Guadalupe, 1985 p. 105-120

MOLINA, Nora y otros. La rehabilitación en Iberoamérica. En; VERDUGO, Miguel Angel. Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI, 1995 p. 1324

NIRJE, citado por; GAVIRIA JARAMILLO, María Eugenia. Integración Educativa. Santafé de Bogotá; Ministerio de Educación Nacional. 1993. p. 19

ORTIZ GONZALEZ, María del Carmen. Evolución histórica; integración familiar, escolar, laboral y social. Personas con necesidades educativas especiales. Buenos Aires; 1993, IIOp.

..... Orientación en la educación especial; Modelos de integración. En; Revista Siglo Cero. Madrid. N° 125. (ene - feb, 1989), p. 12 -18

..... citado por; VERDUGO, Miguel Angel. Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI, 1995

PROGRAMA DE ACCION MUNDIAL PARA LAS PERSONAS CON DESCAPACIDAD. Necesidades educativas especiales. En; Revista Siglo Cero. Vol 25, N' 156. Madrid; 1994. p. 5-15

PUIGDELLIVOL, Ignasi. Historia de la educación especial. En; Enciclopedia Temática de Educación Especial. Tomo 1. Madrid; Cepe, 1986. p. 47

SALEN, () Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad; estrategias de evaluación e intervención. En; Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI, 1995. 80p.

SANCHEZ ESCOBEDO, Pedro A. y HARPER, Denis C. Preferencia social de niños del tercer año de primaria respecto a sus pares con discapacidad física en la ciudad de Mérida, Yucatán. En; Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. N° 188. Yucatán: 1994. p. 36-45

SANCHEZ HIPOLA, María del Pilar. Integración escolar - social versus marginación escolar - social. En; Revista Políbea. N°32. Madrid, 1994 p. 33 - 38

SANCHEZ LLAMOSAS, José P. Planificación normal de los servicios para subnormales; integración social del subnormal. Madrid; Kerpos, 1980 p. 17 - 55.

SANZ DEL RIO, Sagrario. Integración escolar de las personas con minusvalía; Programa Panorama Internacional. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid; 1990.

STEENLANDT VAN. Danielle. La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago de Cali; OREALC. 1992.115p.

TRIANDIS, H. C.; ADAMAPOULOS, J. y BRINBERG, D. citados por; VERDUGO, Miguel Angel; JENARO RIO, Cristina y ARIAS, Benito. Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad; estrategias de evaluación e intervención. Personas con discapacidad. En; Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI, 1995. p. 84

VALENCIA, María Elena. Prevención y manejo de la limitación visual. Secretaría de Educación y Cultura (SEDUCA) 1994. s.p.

VERDUGO ALONSO, Miguel Angel. El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. La nueva definición de la Asociación Americana de retraso mental. En; Revista Siglo Cero. Madrid. V. 25 N° 153 (may-jun, 1994)

..... Personas con discapacidad; perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid; Siglo XXI. 1995.1427p.

VERDUGO ALONSO, Miguel Angel; JENARO RIO, Cristina y ARIAS MARTINEZ, Benito. Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad; estrategias de evaluación e intervención. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras. México; Siglo XXI, 1995. p. 79 -143

WOLFENBERGER, citado por; GARCÍA GARCÍA, Emilio. Normalización e integración. Manual de Educación Especial. Madrid; Anaya. 1988. p. 56- 78.

ANEXOS

ANEXO A. Encuesta N°1

A nivel educativo se viene pensando que los "niños especiales" estudien con los niños "normales"; consideramos importante conocer su opinión sobre esta situación, por lo que le solicitamos responder las preguntas que aparecen en la encuesta. No es necesario que firme la hoja, su información es totalmente confidencial, no hay respuestas buenas o malas.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Se definen a continuación algunos términos utilizados en esta encuesta, con el fin de que usted pueda contestarla con más facilidad.

Niño especial: Es aquel que presenta mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene alguna anormalidad ya sea en su inteligencia, en el movimiento, en la visión o el oído, que no le permiten aprender con lo que la escuela le ofrece normalmente, entre éstos están:

Niño con retardo mental: es aquel que tiene una capacidad intelectual menor que la de los niños de su edad y que, además, puede tener problemas en el lenguaje, el movimiento, cuidado personal y le cuesta relacionarse adecuadamente con otras personas.

Niño sordo: es aquel que no puede oír.

Niño ciego: es aquel que no puede ver.

Niño con limitación física: es aquel que tiene una deformidad notoria en su cuerpo, dificultad para moverse normalmente o le falta alguna de sus extremidades

y no tiene retardo mental!. Entre ellos están los que utilizan silla de ruedas, muletas, caminadores o que les falta uno o ambos brazos o piernas.

Marque con una X la respuesta.

1. Cree usted que las instituciones de Educación Especial son el lugar más adecuado para educar a;

Niños con retardo mental	Si	No	No se
Niños sordos	Si	No	No se
Niños ciegos	Si	No	No se
Niños limitados físicos	Si	No	No se

2. Cree usted que para que el niño "especial" pueda estudiar con el niño normal se deben hacer cambios en la institución normal?

Si No No se

Cuáles _____

3. Será beneficioso para su hijo estudiar en la misma clase con algunos niños con;

Retardo Mental	Si	No	No se
Sordos	Sí	No	No se
Ciegos	Si	No	No se
Limitados físicos	Si	No	No se

4. ¿Sabe usted qué es la Integración Escolar? Si No

5. Aceptaría usted que en la institución de su hijo se recibieran:

Niños con retardo mental	Si	No	No se
Niños sordos	Si	No	No se
Niños ciegos	Si	No	No se
Niños con limitación física	Si	No	No se

6. Si de usted dependiera ¿estudiarían en la misma clase de los niños “normales”?

Los niños con retardo mental	Si	No	No se
Los niños sordos	Si	No	No se
Los niños ciegos	Si	No	No se
Los niños con limitación física	Si	No	No se

7. Permitiría que su hijo compartiera con un niño especial

El pupitre de clase	Si	No	No se
La lonchera	Si	No	No se
Un paseo familiar	Si	No	No se

8. Permitiría que su hijo le colaborara en diferentes actividades dentro de la clase

a:

Niños con retardo mental	Si	No	No se
Niños sordos	Si	No	No se
Niños ciegos	Si	No	No se
Niños con limitación física	Si	No	No se

ANEXO B. Encuesta N° 2

A nivel educativo se viene pensando que los "niños especiales" estudien con los niños "normales"; consideramos importante conocer su opinión sobre esta situación, por lo que le solicitamos responder las preguntas que aparecen en la encuesta. No es necesario que firme la hoja, su información es totalmente confidencial, no hay respuestas buenas o malas.

De antemano le agradecemos su colaboración.

Se definen a continuación algunos términos utilizados en esta encuesta, con el fin de que usted pueda contestarla con más facilidad.

Niño especial: Es aquel que presenta mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene alguna anormalidad ya sea en su inteligencia, en el movimiento, en la visión o el oído, que no le permiten aprender con lo que la escuela le ofrece normalmente, entre éstos están:

Niño con retardo mental; es aquel que tiene una capacidad intelectual menor que la de los niños de su edad y que, además, puede tener problemas en el lenguaje, el movimiento, cuidado personal y le cuesta relacionarse adecuadamente con otras personas.

Niño sordo: es aquel que no puede oír.

Niño ciego: es aquel que no puede ver.

Niño con limitación física; es aquel que tiene una deformidad notoria en su cuerpo, dificultad para moverse normalmente o le falla alguna de sus extremidades

y no tiene retardo mental. Entre ellos están los que utilizan silla de ruedas, muletas, caminadores o que les falla uno o ambos brazos o piernas.

Marque con una X la respuesta.

1. Cree usted que las instituciones de Educación Especial son el lugar más adecuado para educar a;

Niños con retardo mental	Si	No	No se
Niños sordos	Si	No	No se
Niños ciegos	Si	No	No se
Niños con limitación física	Si	No	No se

2. ¿Cree usted que para que el niño "especial" pueda estudiar con el niño "normal" se deben hacer cambios en la institución normal?

Si No No se Cuáles

3. ¿Será beneficioso para su hijo estudiar con niños "normales" en la misma clase?

Si No No se

4. ¿Sabe usted qué es la Integración Escolar? Si No

5. ¿Aceptarla usted que se hijo estudiara en una institución de niños

"normales"? Si No No se

6. Si de usted dependiera ¿estudiarían en la misma clase de los niños "normales"?

Los niños con retardo mental	Si	No	No se
Los niños sordos	Si	No	No se
Los niños ciegos	Si	No	No se
Los niños con limitación física	Si	No	No se

7. Permitiría que su hijo compartiera con un niño "normal"

El pupitre de clase	Si	No	No se
La lonchera	Si	No	No se
Un paseo familiar	Si	No	No se
Jugar en el parque del barrio	Si	No	No se

8. ¿Aceptaría que los niños "normales" le colaboraran a su hijo en diferentes actividades de la clase? Si

No No se

ANEXO C. Instituciones educativas en las que tenían matriculados sus hijos los padres, población objeto de estudio de esta investigación.

INSTITUCIONES REGULARES CON INTEGRACIÓN

- Escuela Alfredo Cock
- Colegio Alcaravanes
- Escuela Rural San Pablo
- Escuela Santander Anexa a Normal de Medellín
- Escuela Rafael J. Mejía
- Escuela Francisco Miranda
- Escuela Tullo Ospina
- Escuela Pichincha
- Escuela Roberto Téllez
- Escuela Tomás Carrasquilla
- Escuela Félix Henao Botero
- Escuela Gregorio Gutiérrez Gorcáez
- Instituto Altos del Prado
- Escuela Esteban Jaramillo
- Escuela Cresencio Salcedo
- Escuela Divino Salvador
- Escuela Gabriela Mistral
- Escuela San Agustín
- Colegio Nuestra Señora del Sagrado Corazón
- Escuela Carolina Kennedy
- Centro Educativo Vocecitas Alegres
- Escuela Alvaro Mutis Velasco
- Colegio El Progreso
- Escuela Jorge Eliecer Gaitán

- Colegio La Salle
- Escuela Niño Jesús de Praga

INSTITUCIONES REGULARES SIN INTEGRACIÓN

- Colegio María Auxiliadora
- Escuela Estado de Israel

INSTITUCIONES DE EDUCACION ESPECIAL

- Escuela Carlos E. Restrepo
- Comité Regional de Rehabilitación, Centro Educativo Dany y Daniel Jerome
- CIESOR (Escuela de Ciegos y Sordos)
- Prodébiles Auditivos.