

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE
ESCUELAS OFICIALES EN EL DISTRITO DE CARTAGENA
FRENTE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
VISUAL EN EL AULA REGULAR**

CATHERINE ANGULO AGAMEZ

ADRIANA MARIA LEONES PINO

CORPORACION UNIVERSITARIA TECNOLOGICA DE BOLIVAR

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CARTAGENA DE INDIAS, D. T. Y C.

2002

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE
ESCUELAS OFICIALES EN EL DISTRITO DE CARTAGENA
FRENTE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL
EN EL AULA REGULAR**

CATHERINE ANGULO AGAMEZ

ADRIANA MARIA LEONES PINO

Trabajo de Grado para optar el título de psicóloga

Asesora

INDIRA BARRIGA VARGAS

Psicóloga

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA DE BOLIVAR

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CARTAGENA DE INDIAS, D. T. Y C.

2002

Tabla de contenidos

	Pág.
Resumen.	10
Marco teórico.	11
Formulación del problema.	73
Objetivos.	73
Objetivo general.	73
Objetivos específicos.	73
Definición de la variable.	74
Definición conceptual de la variable.	75
Definición operacional de la variable.	75
Control de variables.	75
Método	77
Diseño.	77
Participantes.	77
Instrumento.	79
Procedimiento.	82
Resultados.	85
Discusión.	103

Lista de Tablas

	pag
Tabla 1. <u>Categorización del instrumento</u>	80
Tabla 2. <u>Datos de origen para hallar la confiabilidad por el método de mitades partidas split half</u>	81
Tabla 3. <u>Colegios que formaron parte de la muestra</u>	83
Tabla 4. <u>Trabajaría con un alumno que padece una discapacidad visual en actividades que requieran de coordinación motriz como danzas y grupos de teatro</u>	86
Tabla 5. <u>El docente debería sentar a un estudiante con discapacidad visual en un sitio especial dentro del aula regular</u>	86
Tabla 6. <u>Sería innecesario usar la poca visión que le queda a un niño con impedimento visual</u>	87
Tabla 7. <u>No confiaría en el uso de materiales como dibujos, figuras, letras de tamaño especial en la educación de los estudiantes con discapacidad visual</u>	87
Tabla 8. <u>El estudiante con discapacidad visual podría realizar actividades como distribuir libros de lectura entre el grupo o participar en un equipo deportivo</u>	88
Tabla 9. <u>Los estudiantes con discapacidad visual estarían preparados para que el docente les haga cualquier pregunta abierta sobre el tema que se está hablando en clase</u>	88

Tabla 10.	89
<u>Realizaría charlas que traten sobre las diferentes ocupaciones que pueden ejercer en el futuro los estudiantes con discapacidad visual</u>	
Tabla 11.	89
<u>El aula regular es un sitio idóneo para enseñarles habilidades sociales a los estudiantes con discapacidad visual</u>	
Tabla 12.	90
<u>Se podría entender a un estudiante con impedimento visual solo si se trabaja con otros profesionales como psicólogos, educadores especiales, médicos, entre otros</u>	
Tabla 13.	90
<u>La discapacidad visual le impediría a un alumno acomodarse a las normas o reglas de conductas que existen en el aula regular</u>	
Tabla 14.	91
<u>Colombia ofrece adecuadas oportunidades que aumentan la esperanza de vida de los niños con discapacidad visual</u>	
Tabla 15.	91
<u>Las personas con discapacidad visual tienen una personalidad agradable, dulce, simpática y tienen un don natural para la música</u>	
Tabla 16.	92
<u>Los estudiantes con discapacidad visual que asisten a las escuelas deben ser tratados de forma especial en comparación con el resto del grupo</u>	
Tabla 17.	92
<u>Preferiría tener en el aula alumnos que se acomodan fácilmente a las normas o reglas de conductas que están en vigor en nuestro grupo social</u>	
Tabla 18.	93
<u>El principio de normalización contribuye a una mejor forma de vivir para las personas con impedimento visual</u>	
Tabla 19.	93
<u>El grado de adaptación social de un estudiante con discapacidad</u>	

<u>visual estaría determinado por lo bien o mal que se relacione con sus compañeros y amigos</u>	
Tabla 20. <u>El grado de adaptación social de un estudiante con discapacidad visual estaría determinado por el logro de sus actividades diarias o tareas</u>	94
Tabla 21. <u>Le daría el cargo de jefe de grupo a un alumno con discapacidad visual</u>	94
Tabla 22. <u>Consideraría que la inadaptación escolar de un estudiante con discapacidad visual se debe a la personalidad que éste posee</u>	95
Tabla 23. <u>Los factores sociales serían los únicos responsables de la inadaptación escolar del estudiante con discapacidad visual</u>	95
Tabla 24. <u>A un estudiante con discapacidad visual se le dificulta tener relaciones estrechas e íntimas con otras personas</u>	96
Tabla 25. <u>De mi actitud como docente dependerían las actitudes del resto de la clase con respecto a un alumno con discapacidad visual</u>	96
Tabla 26. <u>Una persona con discapacidad visual tendría una deficiencia</u>	97
Tabla 27. <u>Una persona con limitación tendría una discapacidad</u>	97
Tabla 28. <u>La discapacidad se caracteriza por la ausencia de la capacidad de realizar una actividad en una forma normal</u>	98

Tabla 29. <u>Las personas con discapacidad visual son minusválidas</u>	98
Tabla 30. <u>Una persona con baja visión sería una persona con discapacidad visual</u>	99
Tabla 31. <u>La ceguera legal implicaría falta total de visión</u>	99
Tabla 32. <u>Cuando un estudiante con discapacidad visual tiene dificultades para realizar una actividad no lo ayudaría, lo dejaría solo para que aprenda mejor</u>	100
Tabla 33. <u>Las personas con discapacidad visual desarrollan de una mejor forma el sentido de la audición</u>	100
Tabla 34. <u>Me gustaría ayudar al estudiante con discapacidad visual agarrándolo de la mano cuando va a pasar de un lado a otro</u>	101
Tabla 35. <u>Creo que el éxito de la integración de la persona con discapacidad visual a la escuela se debe a la actitud del docente</u>	101
Tabla 36. <u>Un alumno con discapacidad visual me produciría tristeza pues no puede correr, saltar ni jugar como otros de su edad</u>	102
Tabla 37. <u>Al estudiante con discapacidad visual se le tendría que cuidar como a un niño</u>	102

Lista de Figuras

<u>Figura 1.</u> Correlación de los valores pares-impares de la muestra piloto para el cuestionario de actitudes del docente frente al estudiante con discapacidad visual	Pág. 81
---	------------

Lista de Anexos

	Pag.
Anexo A. Cronograma de Actividades.	119
Anexo B. Cuestionario Sobre Actitudes de Docentes Frente a Estudiantes con Discapacidad Visual.	120
Anexo C. Carta dirigida a los Colegios.	123
Anexo D. Lista de Colegios Oficiales de la Ciudad de Cartagena.	124
Anexo E. Estrategias para Facilitar la Relación Docente- Estudiante Dentro del aula Regular.	131

Resumen

La presente investigación se realizó bajo un diseño transaccional descriptivo y tuvo como objeto describir las actitudes que los docentes mantienen frente a los estudiantes con discapacidad visual en el aula regular, se utilizó una muestra de 98 docentes que fueron escogidos al azar a través de la tabla de los números aleatorios, a quienes se les aplicó el “Cuestionario Sobre Actitudes Del Docente Frente A Estudiantes Con Discapacidad Visual En El Aula Regular” (al que previamente se determinó validez y confiabilidad), las respuestas de las afirmaciones de dicho cuestionario están categorizadas en una escala tipo Likert de tres opciones de respuesta: Desacuerdo, Indeciso y Acuerdo. Las condiciones de aplicación fueron controladas, los resultados obtenidos se sometieron a la estadística descriptiva utilizando el análisis de frecuencia para cada ítem. Aunque la mayoría de los docentes tienen actitudes acertadas en los diferentes aspectos estudiados, es necesario capacitar a un número de ellos que aún tienen consideraciones erróneas sobre las condiciones de vida de los estudiantes con discapacidad visual, y también se debe verificar si las actitudes expresadas al aplicar el cuestionario están en concordancia con el comportamiento real de ellos en el aula.

Descripción de las Actitudes los Docente de Escuelas oficiales en el Distrito de Cartagena frente a los Estudiantes con Discapacidad Visual en el Aula Regular

En el pasado, la mayoría de los niños con graves impedimentos visuales eran educados en escuelas residenciales para ciegos, en donde se les enseñaba lectura, escritura, movilidad, música y orientación vocacional. En la actualidad en cambio, la mayoría de los niños con discapacidad visual asisten a clases regulares en escuelas, como resultado de las reformas hechas a la Constitución Política de Colombia. Este cambio ha originado dificultades en la metodología de la enseñanza de muchos docentes, constituyéndose un nuevo reto para los mismos. Esta situación no solo le compete a los docentes sino también a otros profesionales como educadores especiales, trabajadores sociales, psicólogos, entre otros, los cuales también deben estar preparados para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y así contribuir a una mejor integración de éstos en la escuela.

Es evidente que las personas con trastornos visuales graves tienen obstáculos para aprender debido a su condición, es decir, a la falta de visión, lo que no les permite tener una idea concreta de las cosas. Los niños con trastornos visuales no solo se enfrentan a problemas de tipo académico, sino que también se enfrentan a dificultades sociales, por ejemplo el sentirse rechazado dentro del aula, bien sea por los compañeros o por los mismos docentes.

Muchas veces y sin darse cuenta, las personas expresan con el comportamiento mucho más que con las palabras. El solo ignorar o no tener en cuenta a un alumno para una actividad, le está comunicando muchas cosas, entre ellas: “tú no puedes hacerlo”. Si este alumno tiene una discapacidad visual seguramente va a sentir y a pensar que es diferente de los otros, que hay una causa por la cual se le discrimina y va a tomar su condición como dicha causa: “ellos ven yo no, por eso no me tienen en cuenta”.

De igual forma, en el ámbito escolar los maestros se encuentran frecuentemente con niños que presentan dificultades de tipo académico o social, y se esfuerzan por identificar las causas de tales dificultades olvidando lo primero que debe hacerse, y es verificar si el niño recibe la información ambiental de manera adecuada y apropiada. Llegando a pasar por alto lo obvio en búsqueda de lo sutil: las dificultades de visión interfieren en el proceso educativo de un educando, así como en su desarrollo social como persona (Salvia y Ysseldyke, 1997).

En la actualidad, se está dando un cambio en el interior de las escuelas lo cual ha obligado a docentes a cambiar de metodologías pedagógicas y didácticas, ya que no solamente están enseñando a niños “normales” sino que en sus aulas tienen incluidos a estudiantes con discapacidades.

Este cambio se está presentando debido a que hoy día las instituciones de Educación Preescolar, Básica Primaria, así como las de Bachillerato de naturaleza oficial, están obligadas por Ley a aceptar a niños con discapacidades físicas, sensoriales y mentales. De acuerdo a las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades Para las Personas Con

Discapacidad aprobadas por la Asamblea de las Naciones Unidas, mediante resolución 46/96 del 20 de Diciembre de 1993 a través del artículo 6: Educación: Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles Primario, Secundario y Superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, de entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

A partir de la ley 115 de 1999 por lo cual se expide la Ley General de Educación, El Congreso de la República de Colombia decreta a través del Título III: Modalidades de Atención Educativa a poblaciones:

Capítulo 1: Educación para personas con Limitaciones o Capacidades excepcionales:

Artículo 46. Integración con el Servicio Educativo: La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del Servicio Público Educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenios, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. El Gobierno Nacional expedirá la reglamentación correspondiente.

Parágrafo 1: Los Gobiernos Nacionales y de las entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo.

Parágrafo 2: las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación a las personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada integración de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plan no mayor de seis años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Artículo 47. Apoyo y Fomento: El Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a las que se refiere el artículo 46 de esta ley.

El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

Artículo 48. Aulas especializadas: Los Gobiernos Nacionales y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cumplir la atención educativa a las personas con limitación.

El Gobierno Nacional dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializado en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral a las personas con limitación.

Después de describir las disposiciones legales que obligan a las escuelas oficiales a recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad física, mental o sensorial, se procederá a precisar las causas y tipos de discapacidad visual, definiendo inicialmente el concepto de discapacidad.

Egea (1999), de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), define la discapacidad como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Se caracteriza por insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad normal rutinaria. Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de las deficiencias.

Según Sánchez, Cantón y Sevilla (1997), el concepto de discapacidad indica la presencia de una condición limitante por problemas esencialmente de tipo físico, mental o ambos, generalmente por enfermedad adquirida o congénita, traumatismo u otro factor ambiental. El concepto de discapacidad connota también una dificultad más o menos específica, por ejemplo, un niño con limitaciones en su capacidad mental que vive en un medio rural podrá desempeñarse adecuadamente en las tareas del hogar y presentará discapacidad solamente cuando se confronte con las exigencias de la escuela, que evidenciará su limitación. Por tanto el término discapacidad se refiere tanto a la deficiencia o limitación como a la inadaptación frente al medio.

Es evidente que el niño o persona antes de presentar una discapacidad tiene una deficiencia o limitación funcional, pero al responder a las exigencias del medio esta deficiencia se convierte en una discapacidad si la persona

responde de una manera inadecuada. Por ello es importante destacar la diferencia entre los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía ya que en la práctica estos se tienden a confundir.

Según el Plan de Atención a las Personas con Discapacidad (1999), una deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, mental, fisiológica o anatómica; y minusvalía es una situación desventajosa para una persona determinada, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad para el desempeño de un rol, que es normal en su caso en función de la edad, sexo, factores sociales, culturales y ocupacionales. Es entonces, la pérdida o limitación de oportunidades para participar de la vida en comunidad con los demás.

Es por esto, que a lo largo de este trabajo se utilizará el término de discapacidad y no el de deficiencia o limitación ya que estos forman parte del primero.

Discapacidad es un vocablo que pretende evitar estigmas para una persona, por lo tanto es importante señalar que no califica a esta, sino que describe a una característica o atributo de ella. En este sentido, el concepto como tal debe utilizarse siempre como adjetivo y nunca como sustantivo. Es decir, no debe utilizarse el término discapacitado (o sordo o retrasado mental) por el contrario se debe utilizar de la siguiente manera: “una persona con discapacidad” (o con sordera o con retraso mental) (Sánchez y cols. , 1997).

Al referirse al término de discapacidad visual, Heward y Orlansky (1992), afirman que esta tiene definiciones legales y educativas. La definición legal se

basa fundamentalmente en el grado de agudeza visual, que es la capacidad de distinguir con claridad formas o discriminar a una distancia específica.

En cuanto a la definición educativa, Sánchez y cols. (1997), de acuerdo con la Reglamentación Federal de los Estados Unidos, dicen que una discapacidad visual es un deterioro visual, permanente a pesar de alguna medida correctiva, que influye desfavorablemente en el rendimiento educativo de un niño. El concepto incluye a ambos, a los parcialmente videntes o con baja visión y a las personas con invidencia total.

La definición educacional del trastorno visual toma en consideración hasta donde la visión de un niño afecta su aprendizaje y hace necesarios métodos o materiales especiales (Heward y Orlansky, 1992).

Según Salvia y Ysseldyke (1997) existen tres modalidades en las que la visión puede limitarse: limitaciones en la agudeza visual; restricciones en el campo y visión imperfecta del color.

La agudeza visual se refiere a la claridad o definición con la cual ve una persona. Una persona de vista aguzada tiene visión perfecta 20/20 en ambos ojos. Se podría describir de manera más precisa que esta persona tiene visión "normal"; los números 20/20 indican que la persona puede ver un objeto de tamaño normal desde una distancia estándar medida en pies. Se dice que una persona tiene visión 20/20 si a 20 pies (aproximadamente 6 metros), es capaz de distinguir las letras del Cartelón de Snellen (la prueba que consiste simplemente de un cartelón de pared con letras de un tamaño estándar, en donde se le pide a la persona que lea a una distancia de 20 pies) que una persona con visión normal o promedio puede distinguir a esa misma distancia.

A medida que aumenta el denominador, disminuye la agudeza visual (Salvia y Ysseldyke, 1997).

De acuerdo con Heward y Orlansky (1992) si la agudeza visual es de 6/60 o menos en el ojo de mayor visión, incluso después de haber corregido lo mejor posible con gafas o lentes de contacto, esta persona es considerada legalmente con ceguera.

Según la OMS (1993) un niño con ceguera es una persona menor de 16 años cuyo ojo en mejores condiciones presenta una agudeza visual corregida de 6/60.

En cuanto al campo visual, una persona puede considerarse legalmente con ceguera, si este es en extremo restringido. Al mirar hacia adelante un ojo normal es capaz de percibir objetos en un ángulo de aproximadamente 180°. Una persona con trastorno en el campo visual, puede ser considerada legalmente con ceguera si éste se ve limitado a un área de 20° o menos aunque su agudeza visual en esa área sea buena. Ya sea que el trastorno del campo visual sea central o periférico (Salvia y Ysseldyke, 1997).

La visión imperfecta del color se determina por la discriminación de las tres cualidades del color: tinte, saturación y brillantez. La diferencia esencial entre la persona daltónica y la "normal" es que los tintes que parecen diferentes para la segunda le parecen iguales a la primera. La mayoría del daltonismo es parcial; la persona tiene dificultad para distinguir ciertos colores, en su mayoría el rojo y el verde. Pero en general, este estado no se considera como una discapacidad (Heward y Orlansky, 1992).

Se dice que se ha cegado a más personas por definición que por ninguna otra causa, ya que dentro de la definición de ceguera legal están incluidas las personas con ceguera total y las personas con baja visión. Con anterioridad a 1960 habían muchos informes o escritos que señalaban que los llamados “ciegos” podían en realidad ver y realizaban cosas tan maravillosas como leer y desempeñarse en trabajos que requerían el uso de la visión (citado por Salvia y Ysseldyke, 1997).

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (1995) presentó la evidencia que alrededor del 60% de los niños con ceguera legal registrados en American Printing House for the Blind en 1960 utilizaban letras impresas como modalidad principal de lectura. Aunque las personas con baja visión generalmente constituyen un grupo mayoritario entre las personas con impedimento visual, poco tiempo y atención se dedica a atender sus necesidades especiales con respecto al uso de su visión residual, la cual puede ser empleada con eficiencia en las actividades de la vida diaria. Quizás exista la tendencia a enseñar solo “técnicas para ciegos” pues aprender a ser “ciegos” puede demandar menos tiempo y energía tanto al sujeto como al instructor. Aprender a usar la baja visión con la máxima eficiencia posible es difícil, a veces el proceso es muy lento, pero para la mayoría de las personas el esfuerzo vale la pena.

Durante buena parte del siglo XX muchos niños con poca visión eran educados en clases de cuidado de la vista. Se creía que la poca visión que le quedaba a un niño se conservaba mejor si no se utilizaba demasiado. En la

actualidad, los especialistas concuerdan en que la visión, aunque sea imperfecta, se beneficia con el uso (Heward y Orlansky, 1992).

Una persona puede sufrir problemas en su sistema visual. Las condiciones con frecuencia de origen desconocido y que se presentan al nacer se denominan anomalías de desarrollo o condiciones congénitas. Las condiciones hereditarias existen al nacer aunque el efecto puede aparecer en años posteriores, y las condiciones adquiridas se deben a accidentes, infecciones o enfermedades (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

La institución citada en el párrafo anterior plantea varios tipos de discapacidad. De acuerdo a las causas o condiciones congénitas se encuentran: (a) Cataratas, cuando hay una opacidad en el cristalino; (b) Glaucoma, aumento de la tensión del ojo debido a una acumulación de líquido entre el lente y la cornea; (c) Coloboma, ausencia de una parte de la estructura del ojo como consecuencia de un fallido desarrollo embrionario; (d) Microftalmo, un ojo anormalmente pequeño. Entre las condiciones hereditarias se encuentran: (a) Acromatopsia, ceguera de colores; (b) Albinismo, falta de pigmentación en los ojos y a veces en el cabello o en la piel; (c) Aniridia, ausencia total o parcial del iris; (d) Coroideremia, ausencia o rotura de la coroides y del tejido de la retina. Heward y Orlansky (1992) nombran otros tipos de discapacidad visual hereditaria: (e) la Retinitis Pigmentaria, es el deterioro de la retina, su primer síntoma suele ser la dificultad de ver en la noche; (f) Degeneración Macular, es el deterioro del área central de la retina (área macular). La diferencia entre la retinitis pigmentaria y la degeneración macular

consiste en que en la primera hay pérdida de visión periférica y en la segunda hay pérdida de visión central.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (1995), señala los tipos de impedimento visual debido a condiciones o causas adquiridas, ya sea por enfermedad, infección o accidente, entre estas se encuentran: (a) Coroiditis, indica inflamación de la coroides; (b) Conjuntivitis, inflamación de la membrana que cubre el ojo y los párpados; (c) Desprendimiento de Retina, estiramiento y afinamiento del tejido de la retina causada por un golpe súbito en la cabeza o en la cara; (d) Neuritis, inflamación del nervio óptico, lo que puede llevar a una degeneración de las fibras nerviosas; (e) Nistagmus, dificultad para mantener los ojos fijos y es evidente un suave o marcado temblor.

Heward y Orlansky (1992) nombran otro tipo de discapacidad visual adquirida: (f) Retinopatía del Bebé Prematuro o Fibroplasia Retrolental, fue la principal causa de impedimento visual en los años 1940-1950 en niños nacidos prematuramente debido al exceso de oxígeno suministrado por las incubadoras. Cuando el bebé era retirado de la incubadora, el cambio en los niveles de oxígeno traía como resultado un anormal y denso crecimiento de los vasos sanguíneos así como cicatrices en los ojos, que trae como resultado el desprendimiento de la retina y la ceguera total.

En la actualidad, la cantidad de oxígeno suministrado a los bebés prematuros se regula de manera más cuidadosa. No obstante, sigue produciéndose cuando los bebés nacen en situaciones de riesgo grave y necesitan dosis masivas de oxígeno para poder sobrevivir (Heward y Orlansky, 1992).

Hoy día la ceguera aqueja a 1.5 millones de niños en el mundo y perjudica gravemente su desarrollo y educación, cada año sigue produciéndose alrededor de medio millón de casos nuevos de ceguera infantil. El problema se concentra más que todo en los países en desarrollo (incluyendo a Colombia), donde disminuye drásticamente la esperanza de vida de los niños afectados (OMS, 1993).

Heward y Orlansky, (1992), afirman que los niños con trastornos visuales conforman un pequeño porcentaje de la población escolar: aproximadamente uno por mil. La frecuencia de estos niños entre la población de niños que requieren de educación especial también es pequeña: alrededor de un 1% de los niños con discapacidad de toda clase. Así la discapacidad visual es considerada una discapacidad de escasa frecuencia.

Las personas con discapacidad visual a pesar de no conformar una gran población, ha sido un grupo que ha llamado especial atención durante la historia. Existen diversas causas que explican la atención especial brindada a las personas con trastornos visuales como son el desarrollo de la educación y los avances de la medicina. Por lo general, la ceguera es obvia para las personas videntes e inspira lástima y solidaridad en muchas personas. Tal vez sea la más temida de todas las discapacidades, por ejemplo, la mayoría de las personas prefieren tener una discapacidad auditiva que visual (Salvia y Ysseldyke, 1997).

Así mismo, se han formado estereotipos o conceptos erróneos con respecto a las personas con discapacidad visual. En estudios realizados se descubrió que las personas videntes opinaban que las personas con

discapacidad visual tenían una personalidad “agradable”, “dulce” y “simpática”. Existen otras antiguas pero no persistentes creencias, según las cuales los niños con ceguera poseen un don natural para la música, que tienen un sexto sentido que les permite detectar obstáculos, su sentido de la audición es más agudo que lo normal y tienen una memoria superior (Heward y Orlansky, 1992).

Sin embargo, no siempre se les atribuye estereotipos o etiquetas positivas. Existen razones profesionales, culturales y sociales para etiquetar a las personas. Desde el punto de vista profesional, las etiquetas son necesarias para saber a quienes van dirigidos los servicios de educación especial y facilitan la comunicación entre investigadores. No obstante, las etiquetas también son fuente de estigma y prejuicio para el sujeto que las porta. Las etiquetas tienen un efecto negativo en las personas a quienes se les imputa. Desafortunadamente, en los sujetos con discapacidad las opiniones negativas y prejuicios que los demás tienen de ellos influye en la formación de un autoconcepto negativo (Salvia y Ysseldyke, 1997).

Las personas con discapacidad visual no solamente tienen que superar los efectos negativos de la etiquetación sino las barreras, que son obstáculos para el desarrollo pleno del individuo porque restringen las oportunidades de acceso, logro o desempeño de algunos roles sociales. En el medio social existen innumerables barreras que hacen de una limitación funcional una discapacidad (Sánchez y cols., 1997).

De acuerdo al Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1993), muchas personas con discapacidad quedan excluidas de la participación activa en la sociedad, debido a barreras físicas; por ejemplo,

puertas demasiado estrechas para que pase una silla de ruedas, escaleras y peldaños inaccesibles en edificios; barreras en la comunicación oral cuando se pasa por alto las necesidades de una persona con deficiencia auditiva, o escrita cuando se ignora las necesidades de los que padecen una deficiencia visual.

En general, los estereotipos o barreras dificultan la adaptación tanto física como social de una persona al medio, esta dificultad se hace mucho más notoria si la persona tiene una discapacidad, ya que bajo su condición tiene que adaptarse al medio físico y social. Puesto que cuando se habla de adaptación social se refiere más que todo a un aspecto de las pautas culturales comunes que forman parte de todo sistema de interacción social que siempre es normativo. Existe una expectativa de conformidad con las exigencias de la pauta, lo cual implica la existencia de unos criterios comunes sobre lo que es una conducta “aceptable” o aprobada en algún sentido, y por lo general, el desempeño de las personas con discapacidad visual se les tiende a comparar con la población normal (Parsons, 1994).

Según Fortes (1995) el concepto de adaptación está lleno de dificultades y constituye un término “ambiguo, polisémico y versátil”. Es claro que los calificativos de adaptado/inadaptado son conceptos cargados de subjetivismo y quizás por ello se han expresado hasta el momento más opiniones que resultados de investigaciones tratando de aclarar el tema.

La adaptación es un cambio de estructura, de percepción o de comportamiento mediante el cual un organismo aumenta su capacidad de respuesta válida a una situación actual o a las condiciones ambientales (Fortes, 1995).

Para Piaget (1995) la adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La asimilación hace referencia a la incorporación de conocimientos nuevos en los esquemas anteriores y la acomodación es la modificación de los esquemas existentes para introducir nuevos conocimientos que no encajan. Los procesos de asimilación y acomodación siempre actúan juntos de forma complementaria y están en funcionamiento a lo largo de la vida.

Fortes (1995) comenta que el concepto de adaptación/inadaptación cobra sentido referido a un contexto, por lo que se debe preguntar cuando se habla de un sujeto adaptado, “a qué”, “en qué” y “por qué”; es decir, adaptarse es acomodarse a las normas o reglas de conductas que están en vigor en un grupo social.

En la definición de la adaptación social de un individuo, además de tener en cuenta el hecho que la sociedad es quien impone sobre el hombre su poder dominante y regulador y tiende a moldearlo conforme a sus patrones culturales, también hay que resaltar la búsqueda de autonomía de dicho individuo; aún más, la misma sociología afirma que “podría sostenerse que la sociedad se beneficiaría si sus miembros no se sometieran en todo a sus costumbres y si, por el contrario crearan y descubrieran nuevos y mejores modos de vida” (Beltrán, Escobar, Houghton, Houghton, Ramirez y Salazar, 1995).

Muchos estudios plantean la inadaptación como una oposición a la norma, pero dicho de esta forma parece inadecuado porque muchas veces se comprueba como signo de madurez revelarse contra la normativa, es decir, adoptar una positiva crítica ante la misma (Fortes, 1995).

Según Beltrán y cols. (1995), para comprender lo que significa la adaptación social de una persona es preciso tener en cuenta las diferentes modalidades que asumen las relaciones entre los individuos, el tipo de organización social, el grado de consistencia e interpretación de los grupos que componen una sociedad y la fuerza imperativa con que se imponen las normas de una sociedad.

Por ello, no significa lo mismo adaptarse socialmente en todas las sociedades cuando existen: la estratificación, la competencia o la subsistencia, las marcadas diferencias culturales, incluyendo las discapacidades, entre otros. La adaptación social supone una vida útil y el disfrute de la confianza en sí mismo, implica también la propia realización. El grado de adaptación social de un individuo está determinado por lo bien o mal que se relacione con los demás así como el logro de sus tareas o actividades diarias (Beltrán y cols., 1995)

La adaptación cobra sentido real diariamente en un contexto o situación determinada; de aquí se debe hacer referencia a la adaptación familiar, como primer núcleo de convivencia y adaptación al medio social, especialmente amigos y compañeros (Hoffman, París y Hall, 1995).

A lo largo de la vida el individuo sufre un proceso de adaptación a las normas que rigen en su ambiente; en primer lugar el niño pertenece a una familia en la que inicia su proceso de socialización ajustándose a las reglas y normas que allí se imponen. En segundo lugar los niños tienen que ir a la escuela y es en este momento cuando quizás hablamos con más propiedad de adaptación o inadaptación al medio escolar (Fortes, 1995).

Sin embargo, antes de estudiar la adaptación de un niño a la escuela, primero se hará referencia a algunos conceptos de grupo, ya que es precisamente en un grupo que los niños y en general las personas deben actuar para adaptarse.

El hombre vive en un mundo complejo, se relaciona con las diversas partes o aspectos de su mundo, de diferentes maneras y bajo diferentes condiciones. La gente vive en común, se necesita mutuamente, se influye mutuamente, en resumen es interdependiente (Thelen, 1994).

Las personas en la mayoría de las situaciones, se encuentran rodeadas de otras. Si se le pide a cualquier persona algunos ejemplos de grupo probablemente dirá: “varias personas que comen juntas, una familia, el ejército, los miembros de una iglesia o de un club deportivo, las personas que esperan para tomar su avión, los estudiantes de una clase, entre otros”. Para el lego, el término “grupo” simplemente significa un conjunto de personas con cierto grado de proximidad física y algún elemento en común (Pierre y Lucien, 1993).

Es obvio que las situaciones sociales van de una vida corta y transitoria en la que poco en común se tiene con las demás personas, a una existencia larga, en la que se establecen lazos interpersonales sumamente importantes en la determinación de la conducta (Whittaker, 1991).

En algunas situaciones poco de común se comparte con el resto de las personas presentes y, de hecho, estas no pueden ser por completo ajenas; por ejemplo, un conjunto de personas que están esperando el avión o el tren son por completo extrañas entre sí y solo las reúne un motivo. En otras situaciones como en un salón de clases, algo en común se comparte con quienes están allí

presentes y se interactúa con ellos durante un período más largo. En otro más como la familia, la interacción ocurre por toda una vida y los lazos sociales pueden resultar sumamente fuertes (Whittaker, 1991).

Un grupo es considerado como un marco de referencia y también como el ambiente en que se mueve el individuo, y la integración del mismo describe la calidad de la relación entre el individuo y el grupo (Thelen, 1994).

Según Wittaker (1991), el término grupo significa un conjunto de personas con las siguientes características: (a) quienes componen un grupo tienen alguna motivación en común, causa por la cual se hayan unidos y se mantienen juntos. Además, la motivación es de tal naturaleza que exige la interacción de quienes componen el grupo para que logren una meta particular o satisfagan alguna necesidad; (b) cuando por un lapso la gente interactúa para satisfacer algún motivo común surgen expectativas recíprocas acerca de la conducta, es decir, los miembros del grupo adquieren sus diferentes estatus o posiciones sociales en referencia a otros; (c) en los grupos las personas tienden a desarrollar normas de conducta que se conocen como normas sociales, las cuales constituyen creencias o valores compartidos que gobiernan la conducta de los miembros de un grupo; y (d) los grupos afectan de modo distinto la conducta de los miembros que los componen; es decir, quienes pertenecen al grupo no se comportan igual cuando están solos que cuando se encuentran en presencia de otros miembros.

De acuerdo a lo anterior puede definirse un grupo como una unidad social compuesta de varios individuos que comparten una motivación común, un conjunto de estatus y papeles distintivos, y varias normas sociales que

gobiernan su conducta en cuestiones de importancia para ellos (Whittaker, 1991).

Las características que permiten calificar a un conjunto de personas como constitutivas de un grupo son: (a) una asociación definible, una colección de dos o más personas identificables por nombre o tipo; (b) conciencia de grupo, los miembros que se consideran como grupos tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente de unos con otros; (c) un sentido de participación en los mismos propósitos, los miembros tienen el mismo objetivo modelo, meta e ideales; (d) dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades, los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupo; (e) acción recíproca, los miembros se comunican unos con otro y, (f) habilidad para actuar en forma unitaria, el grupo se comporta como un organismo unitario (Lago, 1995).

Partiendo de la definición y características de un grupo han surgido un conjunto de clasificaciones entre las que se encuentran los grupos formales y grupos informales, los primeros están formados por una organización social con propósitos específicos y con características estructurales específicas, además presentan una jerarquía de estatus explícita, para la que se han elegido funcionarios o representantes, y normas y reglamentos que gobiernan la conducta de los miembros, por ejemplo, un equipo de fútbol; y los segundos (grupos informales), se forman espontáneamente con la finalidad de satisfacer una necesidad común, no tienen funcionarios ni tampoco un código de conducta escrito, por ejemplo, tres amigos que juegan golf los fines de semana (Whittaker, 1991).

Revisando otra clasificación se encuentran los grupos primarios, que es el grupo de pertenencia inmediata, se caracteriza por una asociación íntima “cara a cara”, cuyos miembros se encuentran unidos por lazos de carácter personal y emocional, por ejemplo, la familia. Y los grupos secundarios, en donde las relaciones entre sus miembros son impersonales y racionales. Los individuos participan no como personalidades totales, sino solo con relación a capacidades especiales y delimitadas; el grupo no es un fin en sí mismo, sino un medio para otros fines (Salazar y cols., 1997). Por último se encuentran los grupos de pertenencia, que es el grupo al cual pertenece un individuo, grupo en el que participa actualmente, donde se desempeña un papel; cada individuo tiene varios grupos de pertenencia. Y los grupos de referencia en donde el grupo proporciona a un individuo sus normas y sus valores distintos al grupo de pertenencia, la persona adopta las actitudes, los modelos y las opiniones, se identifica y se refiere a él (Lago, 1995).

Según Whittaker (1991), los grupos de referencia son con los que un individuo se identifica psicológicamente, mientras que en los grupos de pertenencia, el individuo pertenece, pero no necesariamente se identifica. No es necesario ser miembro de un grupo particular para identificarse con él y, por lo mismo, no necesariamente hay identificación con aquellos grupos de los que sí se es miembro.

Los grupos pueden existir por diversas razones, para satisfacer una necesidad de pertenencia, para proporcionar información, para suministrar recompensas, para lograr metas. Las personas que están simplemente en presencia de otras en ocasiones se influyen entre sí (Hoffman y cols., 1995).

Hace dos siglos, Norman Triplett (1898) un psicólogo interesado en las carreras de bicicletas, observó que los tiempos de los ciclistas eran más rápidos cuando corrían juntos que cuando corrían solos contrareloj. Antes de divulgar su corazonada (que la presencia de otros fomenta el desempeño) Triplett realizó uno de los primeros experimentos de laboratorio de la psicología social. Niños a los cuales se les pidió que enrollaran carretes de caña de pescar, y lo hacían más rápido cuando trabajaban con coactores (grupo de personas que trabajan de manera simultánea e individual en una tarea no competitiva) que cuando trabajaban solos (Myers, 1995).

El autor del párrafo anterior afirma que el mismo Carlos Marx en su libro El Capital (1867) comenta: “ el simple contacto social engendra... una estimulación de los espíritus animales que elevan la eficiencia de cada obrero individual. Sin embargo, muchas veces la presencia de otros puede entorpecer el desempeño de un individuo, la mayoría de las personas pueden recordar que se han sentido más tensas o excitadas cuando están ante una audiencia y mucho más cuando las personas suponen que están siendo evaluadas. Decir que la presencia de otros a veces facilita el desempeño o a veces lo obstaculiza es casi tan satisfactorio como un pronóstico meteorológico que anticipe que podría estar soleado pero que podría llover.

Myers (1995), adicionalmente afirma: "la presencia de otros aumenta el desempeño en las tareas fáciles y perjudica el desempeño en las tareas difíciles". En un estudio realizado, los sujetos tenían que enrollar carretes de caña de pescar, resolver multiplicaciones sencillas, para las que las respuestas

estaban bien aprendidas o eran “dominantes” de modo natural, es decir las respuestas más probables. Y efectivamente, tener a otras personas cerca mejoraba el desempeño. Por otra parte, aprender material nuevo, resolver un laberinto o solucionar problemas matemáticos complejos fueron tareas más difíciles para las que las respuestas correctas eran menos probables en un principio. Y efectivamente, la presencia de otros incrementaba el número de respuestas incorrectas en estas tareas.

El buen desempeño de una persona dentro del grupo dependerá de la naturaleza de la tarea, lo cual a su vez reflejará el desempeño del grupo. Así, habrán personas que se desempeñaran mejor en una tarea que en otras. Por ello es necesario que cada uno de los miembros del grupo conozcan entre sí los roles que desempeñan para facilitar el trabajo en grupo, bien sea en una organización o en un salón de clases.

Si se hace referencia a un aula de clases, los miembros progresivamente se van identificando en función de sus características personales y de su capacidad para conducir a los demás hacia la realización de objetivos. Cada persona está llamada a representar roles que su entorno espera que represente, y a desempeñarlos conforme a las expectativas de los demás, cada persona intenta desempeñar el rol que más le satisfaga afectivamente, cada individuo intenta hacerse aceptar y para ello, orienta el rol que desempeña hacia la creación de relaciones que le permitan satisfacer dicha necesidad (Pierre y Lucien, 1993).

Desde la infancia, el niño al ingresar a la escuela desempeña un rol cuando “se identifica” con el profesor y asume su comportamiento típico. Entre

los roles que se encuentran en un aula de clases (o en un grupo en general) son: el líder, el armonizador, el investigador, el agresivo, el mentiroso, el resistente, el sumiso, el crítico, el saboteador, entre otros. Todos estos roles son esenciales para la maduración y buen funcionamiento del grupo (Pierre y Lucien, 1993).

Las posibilidades de actuación individual siempre están enmarcadas en ciertos límites físicos y sociales, donde existen reglas de comportamiento, declaradas o implícitas, absolutamente necesarias para la identificación del individuo con el grupo quien, a su vez puede tener sus propias limitaciones o posibilidades. En efecto, lo más acostumbrado y sobresaliente dentro de la institución escolar, donde todo está dado y reglamentado previamente: objetivos, normas, roles y funciones. El resultado es la respuesta mecánica a las normas, aunque no sean comprendidas, ni mucho menos generadas o modificadas por quienes tienen el deber exclusivo de cumplirlas. Se consigue a corto plazo la sumisión que permite el fácil manejo del grupo (Crespo, 1995).

Se supone que una de las funciones básicas de la institución educativa y especialmente de la escuela primaria es facilitar la integración social del niño. Una manera muy frecuente de plantear y entender la integración social de un grupo de niños consiste en “homogeneizar” la vida grupal desde fuera, bajo la rigidez de normas, fines y responsabilidades impuestas como instrumento de dominación y de mantenimiento de las relaciones dominante-dominado. No existe ningún proceso de socialización; solamente existe la exigencia que “hay que socializar” al niño, lo que significa acostumbrarlo a someterse,

imprimiéndole modelos de orden y disciplina a través de estrictos controles externos (Crespo, 1995).

Por lo general, en las escuelas reciben a los niños sin tener en cuenta que cada uno posee características particulares que llevan a obstaculizar no solo el aprendizaje académico sino también el desarrollo social del niño y mucho más si éste tiene una discapacidad.

En años anteriores a 1784 (a finales del siglo XVIII) las personas con discapacidad visual no asistían a escuelas. Valentin Haüy (1745-1822) se había horrorizado de ver a las personas con ceguera trabajar como bufones o mendigos en las calles de París, y resolvió enseñarles a ganarse la vida de una manera más digna. Haüy, es reconocido como el creador de la primera escuela para las personas con discapacidad visual, la Institution des Jeunes Aveugles en París (Heward y Orlansky, 1992).

A comienzos del siglo XIX ya se habían fundado escuelas residenciales para niños en muchos otros países, incluyendo a Inglaterra, Escocia, Austria, Alemania y Rusia. Los educadores norteamericanos, influidos por las instituciones europeas, fundaron escuelas residenciales privadas en Boston, Nueva York y Filadelfia alrededor del año 1830. La primera escuela pública norteamericana para niños con impedimento visual total se fundó en Chicago en el año 1900 (inicios del siglo XX) ; la primera clase para niños con baja visión se inició en Boston en 1913 (Heward y Orlansky, 1992).

En Colombia, la integración de los niños con discapacidad visual a las escuelas públicas regulares comenzó a partir del 18 de noviembre de 1996 (finales del siglo XX) con la aprobación del decreto 2082 de la Ley 115 de

Educación, ya que hasta entonces los niños con impedimento visual asistían al Instituto Nacional para Ciegos (INCI), actualmente IDDI (Instituto Departamental de Invidentes).

La integración del alumno con discapacidad en la escuela es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño de ser escolarizado, independientemente de sus características personales o de sus dificultades de aprendizaje. El término integración se define como la unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños con base en las necesidades individuales de aprendizaje (Sánchez y cols., 1997).

En general, la integración escolar se refiere a la tendencia a incorporar en la escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidad(es) ; La integración también surgió a partir del principio de normalización, con el cual se aspira a colocar a las personas con discapacidad en condiciones de igualdad al proporcionarles las mismas oportunidades y posibilidades que al resto de los habitantes (Sánchez y cols. ,1997) .

Muchos países están tomando medidas para eliminar o reducir las barreras que se oponen a la plena participación. Se han promulgado disposiciones legislativas encaminadas a salvaguardar los derechos y oportunidades de las personas con discapacidad en lo tocante a la asistencia a la escuela, al empleo y al acceso a los servicios e instalaciones de la comunidad (Programa de Acción Mundial Para Las Personas Con Discapacidad, 1993).

Este principio de normalización tiene por objeto convertir la vida de las personas con discapacidad en una muy semejante a la de cualquier otro sujeto “normal” tanto como sea posible. Una aplicación concreta de la tendencia a la normalización es el movimiento para eliminar las instituciones para niños especiales y sacar de aquellas el mayor número posible de personas con discapacidad. La normalización depende de los valores dominantes en cada sociedad. Es importante comenzar con el respeto que merece cada niño y cada persona, desarrollando sus posibilidades, pero sin exigencias ideales, dando las posibilidades para su realización y el reconocimiento de sus éxitos por pequeños que sean (Sánchez y cols. , 1997).

En las escuelas este principio de normalización puede ayudar tanto a maestros como a psicólogos, trabajadores sociales, educadores especiales y otros especialistas en su tarea de aliviar los conflictos y tensiones que crean algunos niños y adolescentes con necesidades especiales (Sánchez y cols. , 1997).

Sin embargo, generalmente, los maestros no reconocen estas necesidades especiales de los niños con discapacidad visual, y los obligan a parecer normal, olvidando que esta condición no les favorece en su desarrollo psico-social y cognoscitivo.

Los estudios sobre el desarrollo de los niños con impedimento visual, demuestran con bastante claridad que la presencia de la visión contribuye significativamente a la manera en que los niños videntes se desarrollan. La visión capacita a los niños a comprender el ambiente de manera rápida y eficaz. Los niños con discapacidad visual integran sus diferentes experiencias a una

edad más tardía que los niños videntes. Sin embargo, los niños con déficit visual pueden alcanzar en determinadas habilidades niveles de desarrollo comparables a los de los niños videntes. Lo importante de este punto no es que los niños con impedimento visual se retrasan en su desarrollo con respecto a los niños con visión normal, sino, que los niños con déficit visual pueden lograr desarrollos muy similares a los de los niños sin impedimento visual (Lewis, 1991).

Varios autores sostienen que los niños con discapacidad visual se retrasan en las etapas del desarrollo dos años con respecto a los niños videntes (Lumbreras, 1998). Un bebé con impedimento visual es más lento al intentar alcanzar algo de su ambiente, solo lo hacen hasta los 10-11 meses o más en algunos casos, en comparación con un bebé con visión normal, que empieza a alcanzar objetos alrededor de los 5 meses (Lewis, 1991).

Una de las funciones de la visión es que ayuda a integrar diferentes modalidades sensoriales y a comprender la información que se recibe a partir de los demás sentidos. Los niños con impedimento visual no pueden integrar las distintas impresiones que produce un objeto: cómo lo siente, su textura, tamaño, forma, cuán manejable es, si emite algún sonido o no, entre otros. La visión puede ayudar a localizar todas estas características (Lewis, 1991).

Sin embargo, esta diferencia tiende a desaparecer cuando el niño se hace mayor o una vez que es capaz de usar el resto de los sentidos eficazmente, puede dar la impresión de tener una agudeza especialmente alta debido a que está muy atento a la información sensorial relevante, y puede hacer un mejor uso de sus sentidos intactos que una persona vidente. En efecto, los niños con

discapacidad visual aprenden a utilizar los sentidos no dañados para integrar información que normalmente es asequible por la modalidad visual (Lumbreras, 1998).

Es evidente que así como la falta de visión puede interferir en el desarrollo cognoscitivo de un niño, también puede alterar el desarrollo social. Uno de los pasos más importantes para mantener la interacción es para las personas implicadas, verse el uno al otro y establecer contacto ocular. Muchos cambios sociales entre videntes son regulados por mirar o no la cara del otro, por las expresiones que se ven en la cara del otro, por ejemplo: sonrisa, amenaza, bostezo, risa; de estas claves se puede deducir aspectos de la atención, interés y comprensión de la otra persona. Las caras de los bebés con impedimento visual a menudo carecen de expresión, la ausencia de contacto ocular puede ser especialmente dolorosa para sus padres. Los bebés con impedimento visual solamente sonríen al oír la voz de sus padres o sentir caricias aunque la sonrisa tiende a ser fugaz y más difícil de evocar. A pesar de todo, de la ausencia de cualquier expresión que indique interés en su cara, no se puede suponer que el niño con discapacidad visual esté desinteresado, ya que por lo general demuestran su interés de otras maneras, sus manos más que su cara, son su medio de expresión (manipulando objetos, reconocer las caras y las personas al tocarlas) (Lewis, 1991).

Lumbreras (1998), afirma que el bebé con déficit visual debido a la ausencia de la mirada, limitará sus interacciones, estas no ocurrirán hasta alrededor del final del primer año. Sin embargo, el hecho que sus interacciones se vean limitadas no significa que no las disfrute, todo lo contrario los niños con

discapacidad visual pueden jugar menos con los juguetes que los niños videntes porque están más interesados en las personas debido a que estas son los principales objetos con los que experimenta en sus primeros meses de vida, es decir, que su principal contacto con el mundo exterior será el sonido de la gente hablando y la sensación que experimentan cuando lo tocan y juegan con él.

Un niño con discapacidad visual, en su interacción con otros niños o personas videntes, llama la atención de estos debido a que muestran un comportamiento atípico o poco usual y es el denominado "cieguismo", que puede persistir hasta la juventud e incluso más adelante. El cieguismo incluye: el presionar y frotar los ojos con los dedos, balancearse hacia delante y hacia atrás, girar y girar en círculos y mirar fijamente a las luces brillantes. Estos comportamientos son muchas veces interpretados como fuentes de estimulación o una salida para la energía, pues es menos capaz de desahogarse al correr por ahí (Lewis, 1991).

Muchos autores están de acuerdo al afirmar que a partir de los cinco o seis años de edad comienzan a surgir problemas de adaptación en los niños con discapacidad visual, ya que el niño empieza a reconocer que es diferente que el resto de los niños, cuando necesita la ayuda de una persona vidente para realizar cosas que él solo no puede hacer. Esto en sí mismo representa un problema para el niño pues crea dependencia de otras personas. Esta dependencia se relaciona con la relativa ausencia de una conducta agresiva en los niños con discapacidad visual. Puede ser que los niños con impedimento visual sean menos agresivos, pero un punto de vista alternativo es que temen

mostrar su agresividad hacia estas personas de las cuales dependen tanto, temiendo perder su apoyo. Lo cual transmite la sensación que la fase de conflicto entre dependencia e independencia puede ser especialmente difícil para ellos (Lumbreras, 1998).

Muchos niños videntes hablan de cosas que serán capaces de hacer cuando sean mayores, los niños con discapacidad visual no son una excepción y algunos piensan que una de las cosas que van a ser capaces de hacer cuando sean mayores será ver. Esta creencia es comprensible ya que la mayoría de las personas en quienes él encuentra apoyo son mayores (padres, hermanos mayores, entre otros) y el niño puede pensar que cuando él llegue a esa edad será capaz de ver. Sin embargo, la percepción gradual que él es diferente y siempre lo será, tiene que ser especialmente dolorosa (Lewis, 1991).

Cuando el niño con discapacidad visual se acerca a la adolescencia, pueden surgir otros problemas de adaptación. Durante la niñez se dará cuenta que algunas personas son hombres, otras mujeres, pero puede tener una idea poco clara sobre lo que las diferencia. La adolescencia, con sus conocimientos crecientes sobre la sexualidad, muchas veces acompañados de tabúes acerca de tocar el cuerpo de otras personas, puede ser un período de gran confusión y ansiedad sobre su propio cuerpo y el de otras personas, y sobre sus sentimientos. El niño que queda con impedimento visual después de un período de visión normal, especialmente si llega a serlo bastante tarde en la niñez, puede experimentar muchos problemas y miedos, que pueden ir desde un miedo a no ser capaz de volver a leer a la desesperanza de no volver a ver a la gente (Lewis, 1991).

Algo que puede ser perjudicial para los niños con discapacidad visual es el momento en que ingresan a la escuela, y puede ser más dolorosa si lo hacen alrededor de los cinco años, ya que a esta edad pudo haber experimentado pocas separaciones de sus padres y las separaciones pueden ser traumáticas para el niño que confía tanto en la familiaridad (Fortes, 1995).

La entrada de cualquier niño (especialmente si tiene un impedimento visual) a la escuela supone un cambio brusco para éste que según Fortes (1995) se caracteriza esencialmente por lo siguiente: (a) el paso de una adquisición de conocimientos libremente adquiridos a un aprendizaje estructurado; (b) la separación de la familia, especialmente de la madre, y su inclusión en un grupo de humanos desconocidos, y (d) su inclusión en el nuevo grupo supone explícitamente un nivel de motivación que en muchos niños está ausente.

Muchos niños superan estos procesos adaptándose así al ámbito escolar, mientras que otros lo hacen con grandes dificultades, a lo que muchos autores se refieren como una inadaptación escolar. Fortes (1995) define la adaptación escolar como el grado de armonía existente entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del alumno y la conducta visible que manifiesta ante las exigencias escolares. En cambio, la inadaptación escolar se caracteriza por un comportamiento en las interacciones escolares que discrepa de las expectativas de la sociedad, es decir, de las normas escolares establecidas. En el caso del niño con discapacidad visual, la inadaptación ocurre debido a la existencia de un conflicto entre el niño y sus aptitudes, motivaciones y las exigencias del medio escolar expresadas en distintas situaciones, y que se

manifiesta en una variedad de síntomas, destacándose entre todos ellos el desinterés por la escuela.

La conducta del alumno, tanto en el hogar como en la escuela, su concepto, su estado emocional y la calidad de la interacción con otras personas, son elementos importantes a considerar en la educación de un individuo.

A pesar de lo anterior muchos autores piensan que la educación del alumno con discapacidad visual debe ser esencialmente similar a la del niño con visión. El impacto de la discapacidad visual sobre el desarrollo académico depende de la gravedad de la alteración, así como de la edad en la que el estudiante queda con impedimento visual. La situación de aprendizaje para quienes tienen discapacidad visual leve no es diferente a la de los demás estudiantes en general, ya que su deterioro puede corregirse, en la mayoría de los casos, con anteojos o cirugía. Sin embargo, los estudiantes más pequeños necesitan apoyo para comprender el por qué tienen que usar anteojos, y además para la precisión de su uso. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes sentándolos en lugares preferentes en donde puedan maximizar su visión (Sánchez y cols. , 1997).

Según Lewis (1991) algunos estudiantes con discapacidad moderada requieren de materiales con dibujos, figuras y letras grandes y otros apoyos didácticos, así como una buena iluminación y la ubicación del alumno dentro del aula de clases. Aquellos que tienen una discapacidad visual severa requieren de modos compensadores de comunicación y del sistema Braille, y además son

los que presentan mayor dificultad académica, así como requerimientos de educación altamente especializada.

Es por esto que en las escuelas integradoras que reciben a niños con discapacidad visual o de otro tipo deben estar preparadas, pues la discapacidad con la que llega un niño puede ir de leve a severa y para ello las instituciones educativas estatales deben contar con Aulas de Apoyo Especializadas, Unidades de Atención Integral y adecuar su Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Las aulas de apoyo especializadas se conciben como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas que permiten la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades excepcionales. Además de las aulas de apoyo especializadas se debe contar con las unidades de atención integral, las cuales se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria ofrecen a los establecimientos educativos apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. Por último, los establecimientos educativos estatales adoptarán o adecuarán, según sea el caso su PEI, de manera que contemple las estrategias, experiencias y recursos (docentes, pedagógicos y tecnológicos) necesarios para atender debidamente a esta población con el fin de lograr una mejor adaptación al medio escolar del niño con discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 1996).

Todos estos procedimientos que realizan las escuelas integradoras son esenciales ya que la mayoría de los niños con discapacidad visual que llegan a estas escuelas son sobreprotegidos por sus padres o familiares, porque

piensan que pueden lastimarse, y no les permiten explorar libremente para llegar a tener nuevas experiencias, a menudo los llevan o ayudan con la mano cuando van a pasar de un lugar a otro, creándoles un sentido de dependencia y pocos sentimientos de autoeficiencia, llegando a sentirse incapaces de realizar lo mismo que el resto de sus compañeros (Sánchez y cols. , 1997).

Por ello, el educador debe reconocer a los alumnos que poseen un bajo autoconcepto, con el fin de trabajar este importante aspecto psicológico para crear oportunidades de experiencias y desarrollar tareas simples de manera deliberada. Por ejemplo, se puede pedir al alumno hacer una nota para la dirección, distribuir los libros de lectura entre el grupo o participar en actividades como teatro, concierto escolar, etc., para reafirmar la idea de que, pese a su limitación él es una persona capaz y productiva, lo que facilitaría su adaptación escolar (Sánchez y cols., 1997).

Debido a que la escuela es una institución como tal, puede ser definida diciendo que es una pauta de comportamiento compartida por un grupo y ordenada a satisfacer una necesidad básica del grupo. La institución escolar tiene tres funciones primordiales: transmitir a las futuras generaciones los valores, las normas y los conocimientos sociales; sostener y realizar los valores comunes de la sociedad (es decir, los compartidos por la mayoría de la sociedad) y actuar paralelamente a otras instituciones en el proceso de integración social. Si el niño con impedimento visual logra amoldarse a esto, se puede hablar de un alumno adaptado a la escuela, si por el contrario su comportamiento discrepa de las normas escolares establecidas, se está hablando de un alumno inadaptado al medio escolar (Moratinos, 1994).

Es difícil establecer una serie de características que sean peculiares al niño inadaptado a la escuela. Fortes (1995) considera que algunas de las características que se dan con frecuencia en sujetos con discapacidad visual que presentan una dificultad de ajuste al medio escolar son: Aburrimiento/ Desinterés; Problemas de comportamiento; Autoconcepto personal; Rendimiento escolar; Conflictos de la familia referidos a la escuela. El aburrimiento/desinterés se refiere a la falta de motivación que es quizá el aspecto más llamativo en estos casos, ya que se manifiesta claramente no solo en el aprendizaje escolar, sino también en la asistencia a la escuela, en Las relaciones interpersonales con profesores y compañeros, entre otros.

Encontrándose aquí según Crespo (1995), un problema crucial: la escuela presupone que el niño está motivado para acudir al colegio y que una vez dentro, se aplicará a la tarea académica; sobre este presupuesto se asienta, en parte, la escolaridad. Esto es un planteamiento que en muchos casos resulta falso. El mismo autor contrasta este desinterés con la motivación tan acentuada para otros aspectos sociales que demuestran muchos niños. En efecto, constata esa apatía hacia los aspectos escolares, frente al interés demostrado por estos jóvenes por aprender, conocer y una curiosidad que buscan y desde luego encuentran fuera de la escuela. Ello explica que a muchos chicos repugne, por ejemplo, la clase de Inglés y sin embargo conozcan canciones enteras en este idioma.

Los problemas de comportamiento en el niño que presenta una inadaptación, están casi siempre presentes y adoptan una gama muy variada de manifestaciones: casi siempre aparecen problemas de comportamiento

agresivo (auto y heteroagresivo) que suele actuar en escala ascendente, pasando de pequeños incidentes a situaciones de expulsión que casi siempre se producen cuando el enfrentamiento es directo con el profesorado o atenta contra la salud física o mental de otros niños (Fortes, 1995).

Aunque por lo general los niños con discapacidad visual no muestran este tipo de comportamiento, no quiere decir que alguna vez no lo hayan manifestado, ya que se han registrado casos en los que los niños con discapacidad visual agreden a otros niños, por ejemplo con el bastón que utilizan para su movilidad (Lewis, 1991).

Para Fortes (1995) la característica más relevante que se encuentra en la inadaptación escolar del niño con discapacidad visual es el auto-concepto personal, llama la atención en estos niños la inseguridad afectiva en la que se desarrollan, el aislamiento respecto a los compañeros y que se resuelve solamente con algunos alumnos poco considerados también socialmente y con los que frecuentemente discuten y polemizan. En muchos de estos chicos se observa una pérdida de autoestima y un escaso nivel de aspiraciones, que normalmente se extiende a varias áreas de comportamiento. La inadaptación es una incapacidad de proyección en el futuro, y por ello el presente está saturado de carga emocional, es decir, en la medida que no hay futuro feliz, en que no hay goce del porvenir, el presente se hace o se vuelve insostenible. En el rendimiento escolar, por lo general es donde se hace más palpable el proceso de inadaptación, y ello es obvio, ya que en este se articulan los mecanismos de motivación, atención, comportamiento, relaciones interpersonales, entre otros.

Como última característica en la inadaptación escolar los conflictos con la familia referidos a la escuela, es frecuente la existencia de problemas entre el niño, la familia y la escuela, bajo el pretexto de las evaluaciones, de la autoridad de los docentes para controlar a estos niños, entre otras, en el fondo hay un sentimiento de culpabilidad generalizado que la institución escolar pretende traspasar a la familia y que ésta refiere a la escuela, y todo ello porque la presencia de un niño que no se ajusta en su momento a las exigencias y normativas que la escuela como institución plantea, presenta un grave problema para estas dos instituciones clásicas, problemática que es difícil de resolver sobre todo por la carencia de servicios y recursos de apoyo en estas instituciones para abordar un análisis adecuado y satisfactorio del asunto.

Tradicionalmente se ha enfocado la etiología de la inadaptación desde posturas reduccionistas buscando en la personalidad del sujeto, unos, en los mecanismos sociales, otros, la causa exclusiva de esta situación. Cualquier valoración de este tema desde una visión parcial y claramente segmentada es inadecuada y deja una parte importante del problema sin aclarar (Crespo, 1995).

Para Fortes (1995) una revisión etiológica de la inadaptación escolar debe efectuarse, en forma multidimensional, en torno a los siguientes paradigmas: (a) las teorías de las dificultades de la adaptación escolar como consecuencia de unas características personales peculiares; (b) las tesis de los orígenes sociales de las dificultades de ajuste a la escuela; y por último, (c) el enfoque que centra sus explicaciones en el análisis del marco institucional para analizar el problema de un alumno.

Las características personales de los niños constituyen una buena explicación de los fracasos escolares en base a la presencia o ausencia de procesos psicológicos normales o patológicos. Dentro de esta perspectiva cobran sentido y se desarrollan toda una extensa gama de test de inteligencia y personalidad que tienen como misión informar a cerca de las posibilidades de los niños. Esta concepción impulsa al análisis de los problemas escolares desde una visión psicopatológica. Pedagógicamente es el origen de las re-educaciones específicas que tratan de eliminar las dificultades personales que impiden esta adaptación. Desde el punto de vista de la psicología individual, la interpretación de la inadaptación escolar que prevalece es la de un modelo patológico, según este el desajuste se produce porque ciertos niños presentan unos rasgos patológicos o unas carencias intelectuales (Fortes, 1995).

Por otro lado, en los últimos años se ha trabajado intensamente en identificar factores de orden económico, social y cultural que serían los responsables de infinidad de desajustes escolares. Desde esta perspectiva, es lógico que en la actualidad se hable más de handicap socio-cultural que de aptitud motivacional al explicar el fenómeno de desigualdad social. Al amparo de estos análisis ha surgido el concepto de “educación compensatoria”, que adquiere su sentido y se fundamenta en las carencias culturales de ciertos medios sociales, en zonas especialmente deprimidas a las que se dota de un plan especial de acción en función de una adaptación a un sistema de valores definidos como los únicos rentables escolarmente. Desde este paradigma, se establece una relación directa entre niños que no se adaptan a la escuela y sus orígenes sociales. En este sentido, la escuela al desempeñar la misión

histórica de transmitir conocimientos a sus alumnos y funcionando como correa transmisora de las ideologías dominantes a las nuevas generaciones, se convierte en un espacio adecuado para el análisis de la división social que ésta perpetúa; de ahí que se propugne una solución basada en adecuar, nivelar y, si es posible, suprimir la desigualdad social (Fortes, 1995).

Por último, el autor citado en el párrafo anterior señala que, desde el análisis centrado en la escuela como explicación teórica de la inadaptación escolar, cualquier fracaso en la transmisión de contenidos tiene dos polos referenciales: los que fracasan en el aprender y los que fracasan en el enseñar. Muchos autores sostienen que la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico, que es la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas. Evidentemente esta perspectiva de sumisión a la norma abre un análisis adecuado para abordar el tema de la adaptación/inadaptación escolar, que se explica por la oposición o no a las normas o reglas impuestas por la institución. Según esta perspectiva, para el aumento y mantenimiento de la adaptación escolar se deben tener en cuenta los siguientes factores: (a) la importancia del contexto del aula, donde ocurren infinidad de sucesos imprevistos y que son trascendentales para las relaciones interpersonales; (b) las interacciones profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-profesor; (c) la asignación de roles, el desempeño y la evolución de los mismos en el grupo de clases; y (d) la presencia de la negociación como elemento importante en todo proceso de evaluación y que tiene una repercusión evidente en el éxito y fracaso de los alumnos.

según Crespo (1995), es difícil determinar en muchas ocasiones qué son factores desencadenantes y cuáles son las consecuencias en el tema de la inadaptación escolar. De todas formas, parece relevante destacar que en muchos jóvenes aparecen unos procesos de desvalorización personal, un bajo nivel de autoestima, y todo ello ligado a procesos de desajuste respecto a la escuela. Con frecuencia el concepto de valoración/desvalorización personal se estructura en el niño con referencia a la escuela; es en esta institución y por las referencias explícitas de sus profesores y por el sentido de pertenencia a un grupo de su edad, por lo que se va elaborando, entre otros factores especialmente familiares, la propia imagen personal. Continuos fracasos en los procesos de adaptación que el niño tendrá inevitablemente que realizar (entrada en el parvulario, en el ciclo inicial, adolescencia, entre otros) van creando un sentimiento de desvalorización que penetra en el niño a través de la imagen que tiene de sí mismo.

El niño desvalorizado se refugia en la pasividad y si a ello se une un "etiquetamiento" (disléxico, agresivo, ciego, sordo, entre otros) aparecerá la toma de conciencia de una inferioridad real que ya tiene su nombre y que lo margina de los demás (Fortes, 1995).

Es muy frecuente que el personal docente, profesional o de otra índole que atiende a las personas con discapacidad no note el potencial de participación que pueden tener éstas en la vida social normal, y por consiguiente, no ayuden a integrarlas en otros grupos sociales. Debido a esto, suele ser difícil o imposible que las personas con discapacidad tengan relaciones estrechas e íntimas con otras personas. Es frecuente que las

personas calificadas de discapacitadas queden al margen del matrimonio y la paternidad, incluso cuando no existe una limitación funcional al respecto. Actualmente se reconoce cada vez más que las personas con deficiencia necesitan de las relaciones personales y sociales, incluso de las sexuales. Muchas personas con discapacidad no sólo están excluidas de la vida social normal de sus comunidades, sino que, de hecho, están confinadas en instituciones. Si bien las antiguas colonias de leprosos han sido, en parte, eliminadas y las grandes instituciones no son tan numerosas como antes, hay todavía personas que están internadas aunque su condición no lo justifique (Egea, 1999).

Muchas personas con discapacidad quedan excluidas de la participación activa en la sociedad, la gente tiende a evitar el contacto y la relación personal con ellas y a muchas de éstas les causa problemas psicológicos y sociales, la presión de los prejuicios y de la discriminación de que son objeto y el alto grado en que se les excluye de la relación social normal. Esto ocurre en gran parte por las actitudes que se tiene hacia las personas con discapacidad y que conllevan a la exclusión de la vida social y cultural de las mismas (Egea, 1999).

Esto se puede ver claramente en un caso ocurrido en Santa fe de Bogotá donde en doce colegios privados se negaron de iniciar el proceso de selección de un niño de 5 años con limitaciones visuales. Por paradojas del destino se trataba del hijo de una alta funcionaria del Instituto para Ciegos (INCI). El menor nació con un problema de corneas y hoy apenas percibe sombras y luces. Sin embargo, su limitación nunca lo privó de gozarse su tiempo de kinder y transición. Los problemas surgieron cuando sus padres empezaron a buscarle

colegio para la primaria y en doce oportunidades vivió el rechazo y por ello elevaron consulta al Ministerio de Educación para aclarar su caso (Suplemento Jurídico del Espectador, 2001).

Sin embargo, aquellos casos que se presentan en las zonas rurales o en las ciudades en donde los padres de estos niños desconocen estos derechos se ven privados de brindarles una educación a sus hijos por las actitudes negativas que tienen muchas personas ante las discapacidades. Por ello es importante hacer conocer a la comunidad que en cuanto a los niños con limitación, la protección de la Constitución es aún mayor, pues involucran lo Derechos a la Igualdad y el Libre Desarrollo de la Personalidad. Ante estos principios legales y constitucionales no se puede negar la admisión de un niño en un colegio por razones tales como “se trata de un disminuido físico o por que no se cuenta con suficientes elementos para atenderlo”; ya que esto representa una violación del derecho fundamental a la Educación y se le está negando su legítimo derecho a tener las mismas oportunidades que los demás.

En la escuela, la inserción del niño con discapacidad ha demostrado ser ventajosa para todos, porque la convivencia, el trabajo conjunto, el comunicarse y aceptarse a pesar de las diferencias, crea en el futuro ciudadano la capacidad de aceptar las diferencias de otros con discapacidad, así como las propias dificultades. En su complejidad, la integración pone de manifiesto un supuesto fundamental: la diversidad como valor. En consecuencia, el éxito de la integración de la persona con discapacidad a la escuela será el resultado de la actitud de las personas en general, en especial la actitud del docente, ya que si el docente cree en la integración del niño como una forma de facilitar y mejorar

su adaptación tanto en la escuela como en la comunidad a este niño con necesidades especiales para ser una persona autónoma y facilitar su integración social de tal forma que pueda gozar de una vida satisfactoria; a desarrollar programas adicionales que promuevan independencia personal, comunicación, socialización, entre otras, y por último a promover la aceptación de personas con requerimientos de educación especial que consideren los principios de normalización e integración (Sánchez y cols., 1997).

Los servicios, centros, clínicas, escuelas y leyes son fundamentales para promover el bienestar del niño con discapacidad visual, pero no son suficientes para cambiar el pensamiento y actitud de la gente, que con frecuencia, resalta las deficiencias y opaca los recursos de la persona. El cambio de actitud global requiere de un esfuerzo conjunto de la sociedad en beneficio de las personas con discapacidad visual (Sánchez y cols., 1997).

La actitud del docente frente al niño con discapacidad visual es fundamental para su adaptación en la escuela. La actitud es definida por Rodríguez (1993) como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Según Rodríguez (1993) las actitudes están compuestas por tres elementos claramente discernibles: el componente cognoscitivo, el componente afectivo y el componente relativo a la conducta.

Para que exista una actitud en relación con un objeto determinado es necesario que exista una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social

definido es necesario que exista una representación cognoscitiva de dicho objeto. Las creencias y demás componentes cognoscitivos (el conocimiento, la manera de encarar el objeto, entre otros) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud. Las personas que exhiben actitudes prejuiciosas, por ejemplo, disponen de una serie de cogniciones acerca del grupo de objeto de su discriminación. Muchas veces la representación cognoscitiva que la persona tiene de un objeto social es vaga o errónea. Cuando la representación cognoscitiva es vaga, su afecto con relación al objeto tenderá a ser poco intenso; sin embargo, cuando es errónea esto en nada afectará a la intensidad del afecto, el cual será consistente respecto a la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto, corresponda o no a la realidad (Rodríguez, 1993).

Rodríguez (1993) continúa su definición afirmando que el componente afectivo, es definido como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto, es lo único realmente característico de las actitudes sociales. Las creencias y las conductas asociadas a una actitud son apenas elementos a través de los cuales se puede medir la actitud, pero no forman parte de la misma. Considerando que la actitud es una variable intercurrente y como tal sujeta a inferencias a partir de un hecho no directamente observable, se mide a través de los hechos observables con ella relacionados. Los componentes cognoscitivos y afectivos de las actitudes tienden a ser coherentes entre sí, la destrucción de la congruencia afectivo-cognoscitiva a través de la alteración de cualesquiera de dichos componentes pone en movimiento a una serie de procesos de restauración de la congruencia, los cuales, bajo ciertas

circunstancias conllevarán a una reorganización actitudinal, a través de un cambio complementario en el componente no previamente alterado.

El tercer componente de las actitudes es el conductual según el cual las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos. Las actitudes humanas son capaces de propiciar un estado de atención que al ser activado por una motivación específica resultará en una determinada conducta. Las actitudes crean un estado de predisposición a la acción que, al combinarse con una situación activadora específica, resulta en una conducta. Debido a este carácter instigador de la acción cuando la situación es propicia, las actitudes pueden ser consideradas como buenos elementos para la predicción de la conducta manifestada. Sin embargo, no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognoscitivos, afectivos y relativos a la conducta de las actitudes, las actitudes involucran lo que las personas piensan, sienten, así como el modo en que a ellas les gustaría comportarse con relación a un objeto. La conducta no se encuentra solo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, es decir, normas sociales, por lo que ellas generalmente han hecho y por las consecuencias esperadas de su conducta (Rodríguez, 1993).

Según García De Villamizar (1990), la sociedad influye en la creación y moldeamiento de las actitudes, estas se forman a través de la familia y de los grupos a los que pertenezcamos. Las actitudes ya formadas suelen ser resistentes al cambio. Una actitud se mantiene porque “oímos y vemos lo que

queremos oír y ver”. Esto es, seleccionamos las percepciones y así evitamos que la información y las actitudes ya existentes entren en conflicto.

La actitud de los padres hacia su hijo con baja visión, por ejemplo, puede verse influenciada en gran medida, por las palabras empleadas en el diagnóstico médico. Cuando el especialista dice que un niño (o adulto) es “ciego” (significando Ceguera Legal, lo cual no quiere decir que la persona no pueda ver, algunas estimaciones estadísticas muestran que más del 80% de los “ciegos legales” tienen visión útil), los padres y quienes rodean al sujeto pueden asumir que no hay visión. Quizás los padres nunca se enteren qué significa la definición legal a menos que hagan específicamente la pregunta. Si los padres interpretan “ceguera legal” como “falta de visión”, pueden comunicar el significado literal de la expresión a otros familiares y amigos (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

El personal que trabaja en las instituciones pueden llegar a no diferenciar individuos con visión útil y aquellos que nada ven. Muchos médicos parecen sostener el criterio que “ceguera legal” implica falta total de visión. Las instituciones toman la definición como criterio para incorporar al individuo a sus servicios y quienes trabajan en esas instituciones asumen que todos los que están incluidos en el servicio tienen las mismas necesidades, no teniendo en cuenta sus posibilidades visuales. Como consecuencia, todas las personas son consideradas como “ciegas” y se les enseña “cómo ser ciego” (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

Las actitudes de estos dos grupos influyen las actitudes del público. Los padres que se dan cuenta que sus hijos tienen alguna visión pueden

rechazar servicios que los orienten pues se resisten al estigma que acompaña a la palabra ciego o escuela para ciegos, sin comprender que se pueden ofrecer servicios para quienes tienen visión disminuida. Por otra parte, muchos jóvenes y adultos no buscan ayuda porque se consideran videntes y no ciegos. Este dilema no se resolverá hasta que las personas que trabajan en las diversas disciplinas comprendan en qué medida las actitudes se ven influenciadas por la terminología. Lo más importante es la necesidad de usar palabras que describan a los individuos que tienen visión útil y palabras que son diferentes a las que se empleen con relación a quienes tienen impedimento visual total (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

En el desarrollo del infante y del niño con discapacidad visual, las actitudes de los padres son por aquellos percibidas a través de las acciones y de la falta de acciones, tanto como lo que se dice y no se dice. Es en los primeros años cuando se fijan las bases para la formación de la autoimagen. Las actitudes de los padres también ayudan a crear expectativas y a perseguir objetivos que se proponen. Los sentimientos de temor, ansiedad, culpa, dolor y / o lástima pueden afectar al niño mucho antes de lo que se cree (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

Existan padres que piensan que sus hijos son “discapacitados” en todo y se les puede ver que hasta la más mínima actividad es realizada por ellos. Algunos incluso piensan: “¡que terrible!” , “pobrecito”, “no va a poder”, “tengo que volver a cuidarlo como a un bebé”, cuando lo ideal es asumir una actitud cooperadora para que este niño pueda defenderse en la vida y aprenda a manejar su limitación (Rosselli y cols, 1997).

Así como los padres asumen conductas sobreprotectoras hacia el niño con discapacidad visual, los maestros en ocasiones también asumen dichas conductas, en vez de impulsarlos para favorecer su crecimiento y desarrollo todo su talento, de mostrarle que a pesar de su discapacidad puede llegar a ser lo que quiere, a que crea en sí mismo, tratan de sobreprotegerlos. A los niños con discapacidad visual no hay que crearles un mundo aparte ni construirles una burbuja, que nadie los toque ni los mire, sino hacer que vivan el mundo que todos viven con las fortalezas y recursos propios (Rosselli y cols., 1997).

La persona con discapacidad visual no entra a formar parte del grupo de estudiantes con el perfil diseñado en la mente de los maestros dentro de una escuela ordinaria situación contraria a la que se ve en la interacción entre docente y alumno sin ningún tipo de necesidad. El alumno modelo para el docente será aquel que permanece en su asiento, atiende las explicaciones, realiza sus tareas de manera independiente, cumple las ordenes y consejos, sigue las normas de la clase, no se comporta de manera agresiva, entre otras (Ortiz,1997).

Se ha desconocido la participación de los agentes educativos en la construcción de la propuesta de integración del niño con discapacidad visual al aula regular y ante todo del agente central del proceso de integración: el maestro. No se le involucró; se partió de presumir que él era el obstáculo y no el facilitador del proceso. Una de las consecuencias es la incertidumbre y la resistencia encontrada y las dudas sobre resultados en cuanto a los beneficios, tanto para los estudiantes con discapacidades visuales como para aquellos que no las poseen (Ortiz,1997).

La incertidumbre como motivación investigativa, debe persistir en el quehacer de los involucrados en esta propuesta y tal vez no preocuparse tanto de cual debe ser el espacio de los estudiantes con discapacidad visual sino cuales son las estrategias y alternativas más adecuadas de los docentes para el desarrollo integral del ser humano con determinadas características, para la sociedad y la cultura en estos momentos; y más importante aún cuáles son las expectativas de estos estudiantes; qué piensan los maestros que han y no han estado involucrados en esta propuesta de integración, cuál debe ser la visión de los proyectos educativos en las instituciones, se debe seguir al pie de la letra con el esquema de la escuela regular o hay que pensar en otro modelo de escuela y de educación para estos estudiantes (Ortiz,1997).

Se espera que los maestros puedan trabajar de manera efectiva con todos los estudiantes que integran sus grupos, lo cual en algunos casos, requerirá que los maestros de educación regular modifiquen o adapten su enseñanza. El maestro regular puede participar en la reunión de planeación para elaborar el PEI de los alumnos que asistirán (con o sin discapacidad) a cursos de educación regular, con la finalidad de que todo estudiante tenga la misma oportunidad de demostrar su dominio de los objetivos de enseñanza en todos los escenarios (Piarengelo y Jacoby, 1998).

Todas las estructuras de clase, no importa el modelo, deben adaptarse a las necesidades individuales de los niños, necesidades que pueden variar en diferentes oportunidades durante un día escolar. No solo debe variar la estructura y, por supuesto, los métodos de enseñanza, sino los factores más

sutiles, como la marcha de trabajo, clima emocional y provisión de oportunidades para diversas clases de interacción social (Frosting, 1998).

Una buena escuela tratará de compensar por lo menos algunas de las carencias y trastornos en la vida del niño, esto es posible cuando el equipo de enseñanza cuida del bienestar total del niño y las escuelas consideran genuinamente esta función como parte intrínseca del rol del maestro. Un maestro que considera prioridad el bienestar de cada niño, asume un rol de consejero. La relación maestro-niño es una de las más importantes, por lo menos en la escuela elemental. Esta relación, caracterizada por la confianza y la aceptación, compone el fundamento indispensable para ayudar a el niño (y a menudo a sus padres) siempre que surjan dificultades. El maestro debe tener suficiente sensibilidad como para obtener una impresión de los sentimientos y actitudes del niño, de sus gestos y posturas, dibujos y conversaciones, composiciones y conductas en el juego, así como también de las palabras. Debe mantener un rapport para que el niño pueda expresar sus preocupaciones siempre que se sienta amenazado, debe escuchar bondadosa y pacientemente. Sin embargo muy a menudo los maestros están dirigidos por fuerzas como las normas y exigencias de la comunidad y los propios prejuicios no ayudan a el niño a desarrollarse en forma óptima (Frostingt, 1998).

Dado que las escuelas y el Gobierno continuarán dando prioridad a los logros académicos de todos los alumnos y como quiera la mayoría de los niños con discapacidad integrados rara vez alcanzan al nivel de clase, los esfuerzos de integración tal como se practica actualmente, fracasaran con toda probabilidad. Los niños con discapacidad tienen una fuerte necesidad de

refuerzo social, se muestran ansiosos en situaciones en donde deben guardar cierto grado de control; se sienten más motivados por evitar el fracaso, que por alcanzar el éxito y muestran baja expectativa por alcanzar el éxito. La práctica actual de la integración en muchos lugares, no tienen en cuenta las deficiencias motivacionales de los niños con discapacidad, ya que son colocados en ambiente en el que poca probabilidad de éxito y de participación en la toma de decisiones frente al ambiente donde van a ser colocados. Estas deficiencias motivacionales interfieren en estándares de conducta social, que mantienen los docentes de escuela ordinaria que obstaculizan el logro de objetivos de adaptación física, académica y social (Ortiz,1997).

Los niveles de tolerancia y expectativas de los maestros en cuanto a la conducta social de los estudiantes, se ve reflejado en el quehacer docente, así como en los niveles de interacción de los compañeros de clase. Los alumnos que son considerados más brillantes o competentes, reciben más atención de los profesores, son más alabados y tienen más posibilidades para responder que los que son considerados menos brillantes. Sin embargo, cuando el alumno tiene que afrontar determinadas deficiencias, surgen secuelas de carácter personal e interpersonal para las cuales se requieren acciones educativas, por ejemplo, un niño con discapacidad visual puede sentirse desorientado al saludar a otros, debido a estas situaciones, surge la pregunta si es necesario o no enseñar habilidades sociales a personas con deficiencias visuales (Pierangelo y Jacoby, 1998).

Poco a poco, los educadores de niños con impedimentos visuales han ido reconociendo la importancia de enseñarles habilidades sociales. Esta se inició

en los marcos de los programas de rehabilitación para adultos con impedimento visual en los Estados Unidos y posteriormente se extendió al contexto escolar, siendo incorporada al programa educativo individual. En la década de los años setenta comenzaron a aparecer currículos sobre la materia (Correa, 1997).

Actualmente se cuestiona sobre si la enseñanza de las habilidades sociales debe o puede incluirse en el currículo especial que se brinda a los estudiantes con ceguera en programas de integración escolar. Es fácil responder que sí, pero a veces resulta muy difícil instrumentar esta respuesta. Si miramos los distintos contextos dentro de los cuales se puede dar la integración, encontramos uno dentro de los cuales al menos en teoría esto es viable. Es así como en los medios urbanos se puede incorporar las habilidades sociales al currículo especial, particularmente si se cuenta con centros de recursos desde los cuales se brinde el apoyo requerido. Pero cuando se trata de pequeños pueblos o comunidades rurales, donde los niños con deficiencias visuales pueden tener acceso a la escuela regular, pero carecer del apoyo adecuado de un educador especial experto en estos casos, la posibilidad de una intervención pedagógica significativa puede ser irreal; esto es pues, un reto que la integración tendrá que abordar, a saber como garantizar a los estudiantes con deficiencias visuales una adecuada enseñanza en aquellas destrezas y conductas que necesitan para lograr la plena integración en lo social, de acuerdo con sus necesidades e intereses (Correa, 1997).

La enseñanza de las habilidades sociales debe producir en el estudiante con discapacidad visual efectos a corto y largo plazo. Aquellos a corto plazo tienen que ver con el grado de éxito que alcanza en su integración inmediata al

medio escolar. Tanto el predominio de los éxitos como el predominio de las frustraciones en la vida escolar, dejan huellas indelebles en la personalidad del niño y joven con ceguera o con deficiencia visual e influyen en su capacidad y su vigor para integrarse a sus compañeros de escuela. Los efectos a largo plazo tienen que ver con el aprendizaje de normas y conductas que le permitan incorporarse activamente a la familia, a la comunidad y a la sociedad. Los docentes de niños y jóvenes con discapacidades visuales deben concientizar a éstos acerca de las expectativas que tiene la sociedad en cuanto a la manera como los individuos deben comportarse ante ella, en cuanto a las normas sociales que la mayoría de las personas acatan y en cuanto a lo que necesitan saber y hacer para que la sociedad los acoja efectivamente (Correa,1997).

El derecho a pertenecer no figura taxativamente en la lista de derechos fundamentales del ser humano, pero quizá algún día figure. Es una necesidad psicológica que llevan todas las personas, la cual afecta la autoestima. Aquellas personas que han tenido que viajar fuera de su país para radicarse en otra cultura, saben muy bien qué se siente cuando se perciben extraños. Esta carencia del derecho a pertenecer es algo que muchas personas con discapacidad visual experimentan. La persona siente una inmensa necesidad de recibir la aprobación de quienes la rodean, de sentirse aceptadas por su medio social, de ser parte de su grupo, de merecer el interés de los demás, de ser estimado. Cuando esto no se da la integración social deja de ser una experiencia satisfactoria para convertirse en una tortura (Correa,1997).

Muchas personas especialistas o no hablan acerca del derecho a la dignidad que tienen las personas con deficiencia, el cual es un elemento

fundamental de la pertenencia, pero cave preguntarse: ¿Qué tanto se hace realmente para que logren esa dignidad?.

No basta con predicar a la sociedad una ética que la motive a acoger a las personas con deficiencias visuales. También es necesario realizar acciones educativas para que estas personas se cualifiquen en orden a su incorporación a esa sociedad. Esta necesidad de cualificación es la que da lugar, a su vez, a que el aprendizaje de las habilidades sociales surja como una necesidad especial fundamental de las personas con deficiencias visuales. El aprendizaje de las habilidades sociales se constituye así, no sólo en una necesidad, sino en un derecho de los niños, jóvenes y adultos con ceguera o con deficiencias visuales y su enseñanza es un deber de profesores, directivos de escuelas regulares en donde se les pueda brindar recurso pedagógico, un entorno y unas condiciones favorables, proveyendo los materiales y los equipos necesarios y diseñando programas eficientes y eficaces (Correa,1997).

Cambiar la idea de formar un maestro-educador especial para proponer una formación de un maestro que atiende las necesidades educativas especiales de sus alumnos, cualesquiera que sean, es una intención que responde de manera coherente a la legislación y normatización vigente, según la cual se requiere reconocer y posibilitar espacios para la formación de sujetos con discapacidad visual, por tal razón se le exige al maestro responder con calidad a los niños y jóvenes con discapacidad visual (Díaz, 1997).

participación en Frente a esta orientación resulta fundamental transformar el enfoque predominante de ofrecer una educación especial que presentan una excepcionalidad o discapacidad cualquiera que ella sea y determinaría un

cambio de rol del docente, al tener que atender una diversidad de alumnos que presentan requerimientos educativos compartidos e individuales (Díaz, 1997).

Por ello en la actualidad el maestro o docente debe ser una persona sensible al cambio para que no se deje llevar por los prejuicios o sentimientos frente a este nuevo reto como es el tener niños con discapacidades en sus aulas regulares que pueden interferir con el desarrollo no solo académico sino también social.

Por lo general se relaciona a los maestros de niños con trastornos visuales con el equipo y los materiales especializados que emplean, tales como el Braille, los bastones, los grabadores y aparatos de aumento. El medio y los materiales desempeñan un papel importante en la educación de niños con discapacidad visual; sin embargo, el buen maestro debe saber mucho más, además de la manera de utilizar estos dispositivos especiales. Dado que es necesario que puedan enseñar y los conceptos que la mayoría de los niños adquieren por medio de la visión, los maestros de estudiantes discapacitados de la visión deben ser muy inteligentes, competentes y creativos. Deben planificar y realizar actividades que ayuden a sus estudiantes a obtener la mayor cantidad de información posible por medio de los demás sentidos y las experiencias activas y prácticas (Heward y Orlansky, 1992).

Muchos educadores y psicólogos han descrito los obstáculos que deben salvar las personas con discapacidad visual leves o graves para poder aprender. Por ejemplo, un niño con discapacidad visual puede escuchar el canto de un pájaro pero no tiene “una idea concreta del pájaro mismo” a partir del sonido solamente. Un maestro que se preocupara por enseñar a ese

estudiante todo lo que se refiere a un pájaro podría planificar una serie de actividades a través de las cuales el estudiante tocara pájaros de diversas especies y manipulara objetos relacionados con ellos; como huevos, nidos, plumas. Por medio de experiencias como estas los niños con discapacidad visual pueden obtener en forma gradual un conocimiento mayor y más preciso de los pájaros del que obtendrían si su educación se viera limitada a leer libros acerca de pájaros, memorizar vocabulario o palpar modelos plásticos (Heward y Orlansky, 1992).

Un docente con una actitud positiva y sensible al cambio debe comprometerse a pensar y a actuar “a partir del niño”: éste niño, el que tiene ante sí el educador, es el punto de partida para su pensamiento y su acción y no la legislación del Estado o de determinado grupo de interés social. El niño solo se puede desarrollar correctamente en el colegio si percibe la asignatura no solo como algo intelectual y para memorizar, sino que la vive. Esta exigencia conduce al trabajo manual, jardinería, el libre conocimiento de la naturaleza, paseos escolares; así como el dibujo, el canto y la escultura. Sin embargo, para los maestros este tipo de actividades demanda mucho tiempo y esfuerzo tanto mental como físico y se limitan a las clases magistrales y exclusivamente teórica (Siegenthaler, 1997).

Todo docente debe tener especial cuidado de sus acciones, de lo que dice y de la carga afectiva que expresa, es decir, de sus actitudes cuando está en el aula de clase, puesto que la función del educador se basa en el hecho de que realiza a manera de ejemplo sus actividades diarias y muchas veces no sabe de ningún modo que el niño va a imitarlo. Sucede en la educación, en la familia,

con frecuencia, que solamente se tiene conciencia de esto, cuando el niño ha imitado malas maneras ya sea de los hermanos o de los mismos padres. En el colegio hay imitación sin que el profesor tenga en cuenta: la actitud del profesor en relación con un alumno débil, agresivo e incluso con una discapacidad visual, entre otras, por ello el educador debe conocer o estar consciente de sus acciones y de lo que él quiera provocar y que de sus actitudes dependerán las actitudes del resto de la clase con respecto a un niño con discapacidad visual. De aquí, el argumento de que el educador debe tener ante sí una alta medida de responsabilidad, porque el niño quiera o no, va a tomarlo como modelo (Siegenthaler, 1997).

Debido a que el docente va a ser tomado como modelo debe tener presente que sus actuaciones van a influir en la conducta de sus alumnos con respecto a los niños con discapacidad visual, por ejemplo: no aislarlo cuando se realice una actividad, proveer de materiales auxiliares que ayuden a ofrecer un mejor servicio, como materiales en Braille, laminas ampliadas, lupas, entre otras. Muchos docentes creen o piensan que se están buscando un dolor de cabeza si toman en su clase un niño con impedimento visual, esta es una actitud que el docente debe cambiar y debería empezar cambiando la manera en que ven a los niños con discapacidad (Clay, 1999).

Se debe tener presente que un supuesto cambio de actitudes, formulado muchas veces como objetivo educacional, no se produce a punta de verbalismo o de buenas intenciones; no es suficiente que el maestro “explique” en qué consistiría el cambio de actitud pretendido, o la conveniencia y la bondad intrínseca que lo justifica; tampoco es suficiente que el alumno haya

comprendido y conceptualizado a nivel racional el cambio de actitud; ni siquiera es suficiente que el alumno, convencido de la bondad o conveniencia manifieste disponibilidad o intención de cambiar. El cambio de actitud se producirá en la medida en que existan actividades y experiencias ricas y significativas, nuevas y cambiantes que ofrezcan oportunidades reales de cambio. Esto puede verificarse en determinadas actuaciones, en nuevas formas de comportamiento, en determinados productos o innovaciones de nuevas experiencias iniciadas, es decir en nuevas formas de relación con la realidad (Crespo, 1995).

Una forma que pueda ayudar al docente a cambiar la manera en que ve a un niño con discapacidad visual y por tanto su actitud, es preguntándose a sí mismo ¿cómo puede entender al niño con impedimento visual?. Cuando se lee este interrogante, se puede pensar que es fácil de responder, puesto que el docente sabe quien es el niño, de donde viene, quienes son sus padres, sin embargo estos no son suficientes datos para organizar el programa que se quiera llevar a cabo durante el año escolar (Clay, 1999).

Para poder entender a un niño con impedimento visual, el docente debe contar con la ayuda de otros profesionales como: Psicólogos, Pedagogos Especiales, Médicos, educadores especiales, entre otros, de acuerdo a sus necesidades. El docente debe tener de manera organizada toda la información acerca del niño. El niño debe ser evaluado a través de tests entre los más comunes se encuentran los tests de Inteligencia, que brindan cuál es aproximadamente el nivel de Inteligencia del niño, con esto el docente puede orientarse para no exigir demasiado o para exigir más, y los tests proyectivos con los cuales se expresa el contenido. Otra manera de obtener otros datos

que le ayuden a entender al niño es a través de una charla con los padres, éstos deben tener la oportunidad de conocer al docente y a todos los profesionales que atienden a su hijo, de esta manera sienten que hay alguien que se ocupa con cariño de su hijo y que no están ya más solos con su problema. Esto les da ánimo y confianza para no sentirse avergonzado de tener un hijo con impedimento, ya que solo ven lo faltante o defectuoso de su hijo y no prestan atención a las posibilidades que tiene. De esta forma el docente logra que los padres aprecien su trabajo, además de saber, como ven los padres a su hijo, si le rechazan porque es impedido o lo miman demasiado; en qué atmósfera crece, cuántos hermanos tiene, cuál es su posición dentro de ellos, entre otras. Todo esto le permite al docente entender al niño con impedimento visual y así enfocar el método que utilice de tal forma que tantos los niños “normales” como los niños con impedimento pueden desempeñarse durante el año escolar y cada uno alcance los logros previamente establecidos todo esto lo ayuda a reestructurar su actitud frente a niños con discapacidad (Siegenthaler,1997).

Algunos autores han señalado la importancia de evaluar a los niños con discapacidad visual igual que a los otros en la escuela. Los maestros deben interesarse en establecer las habilidades cognoscitivas, el desempeño académico, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicomotor, el funcionamiento social y emocional del estudiante. En particular, la evaluación debe incluir la manera en que el alumno utiliza sus capacidades visuales residuales (si posee alguna) en conjunto con sus otros sentidos para el aprendizaje (Sánchez y cols, 1997).

Si el maestro acepta la idea que el niño puede aprender pese a su impedimento visual con su actitud animada y entusiasmo al estudiante, por el contrario, cuando hay inseguridad, duda o demasiada preocupación por el tiempo que se necesita para que el estudiante aprenda y se adapte al medio escolar, puede hacer que el alumno muestre conductas no deseables, puede abandonar la idea de aprender, algunos pueden llegar a resistirse a hacer las tareas y sentirse como una carga, manteniéndose muy quietos y aprendiendo muy poco (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995).

En el caso de aquellos niños con baja visión la actitud del docente puede beneficiar o perjudicar al niño, cuando los maestros comprenden que usar la baja visión puede ser útil y que de ninguna manera puede dañar, entonces terminan muchas dudas y ansiedades. Algunos maestros se preocupan más por la velocidad del aprendizaje que por un progreso firme y parejo y deciden que el alumno andaría más rápido si usa "métodos ciegos" y no la pobre visión. Esta conclusión sería verdadera si el tiempo fuera lo único que importara, pero esta actitud no considera la calidad integral del aprendizaje ni la necesidad del sujeto con baja visión de funcionar en otros aspectos que hacen en su vida diaria. Si bien es cierto que la lectura y las otras materias académicas son prioritarias, los maestros deben provocar el uso de la visión en el patio de juegos, música, actividades extracurriculares, entre otras (Organización de Ciegos Españoles, 1995).

Las actitudes de los docentes son factores determinantes sobre cómo los estudiantes, los maestros en general y los padres perciben al niño. Las actitudes y los esfuerzos del maestro dentro del aula son decisivas en la

aceptación del niño por sus compañeros con visión normal, tanto en los juegos como en clase.

Un aspecto necesario para lograr una actitud sana es la aceptación de la persona con impedimento visual; bien sea total o parcial. Todo maestro debería proporcionar un medio cómodo en el cual pueda satisfacer sus necesidades y desarrollar su sentimiento de independencia y responsabilidad, esto hace conocer a los compañeros del niño con discapacidad visual sus capacidades y potencialidades llevándoles a comprender que “ser diferentes no significa ser menos” (Siegenthaler, 1997).

Casi no existen barreras que imposibiliten la participación de un niño con discapacidad visual en un programa escolar completo y bien planificado. Los educadores deben asegurarse de que el programa del estudiante con discapacidad visual “incluya todas las áreas de la instrucción: aquellas que estudien junto con sus compañeros no discapacitados, aquellas que requieran instrucción especial y las extracurriculares, esenciales para permitirles competir con sus pares no discapacitados al pasar al mundo adulto”. No obstante, para alcanzar este objetivo con éxito es necesario que los educadores especiales proporcionen respaldo, asesoramiento y materiales a los maestros regulares que cuenten con alumnos con trastornos visuales en sus clases (Heward y Orlansky, 1992).

Todo docente debe tener presente que es importante sentar a los alumnos con trastornos visuales en lugares que les permitan aprovechar al máximo la visual residual que posean, y donde no existan reflejos solares ni de iluminación que los deslumbren, al impartir clases, hay que reducir el uso de materiales

visuales, a menos que sean imprescindibles y entonces se les debe describir por completo, es recomendable no hablar demasiado rápido cuando hay alumnos que utilizan cartulina y punzón para tomar notas en Braille. Todo esto le facilitará al alumno con discapacidad visual adaptarse al aula de clase y ayudará a sus compañeros a crear actitudes positivas con respecto al alumno y en general a todas las personas que tienen cualquier tipo de discapacidad (Patton, Payne, Kauffman, Brown y Payne, 1991).

Para finalizar lo que todo docente debe tener presente es que aquella actitud que esta preparada para aceptar el misterio de las otras personas, es el amor. Y no se hace referencia al amor que eneguece, sino al amor que ve quien es la otra persona una actitud que se abre a los otros y los “admite”. Un profesor que después de terminar una clase, y que los alumnos se han ido se sienta en la mesa, cierra los ojos y se imagina a cada uno de ellos. Trata de verlos a cada uno, como ha trabajado, como ha participado en la clase, como ha expresado sus alegrías y preocupaciones, como se ha conducido él, como profesor, entre otras, ha “interiorizado” a sus alumnos; lo que significa que el amor esta listo a terreno para realmente poder entender al niño con discapacidad visual o de otro tipo (Siegenthaler, 1997).

La educación para los niños con discapacidad visual no cuenta con muchos simpatizantes, sin embargo, el niño con impedimento visual tal vez sea el niño excepcional que con mayor facilidad se integra a una clase regular de una escuela pública. Pero debido a la negatividad de muchas personas como directivos, personal administrativo y en especial los docentes quienes son los que van a trabajar directamente con esta población y van a influir no solamente

en ellos, sino también en el resto de la clase moldeando el comportamiento de estos para con sus compañeros con discapacidad visual y afectando en forma negativa las creencias de éstos, su autoestima, su conducta entre otras, negándoles las oportunidades de llevar una vida normal, que en últimas es lo que se pretende con esta nueva ley de integración, debido a esto surge la necesidad de indagar: ¿Cuáles son las actitudes frente al estudiante con discapacidad visual en el aula regular por parte de los docentes de Escuelas Oficiales en el Distrito de Cartagena?.

Objetivo General

Describir las actitudes frente al estudiante con discapacidad visual en el aula regular por parte de los docentes de Escuelas Oficiales en el Distrito de Cartagena por medio de la aplicación de un Cuestionario de Actitudes del Docente.

Objetivos Específicos

- a. Diseñar un Cuestionario de Actitudes del Docente frente al estudiante con discapacidad visual en el aula regular que asiste a las Escuelas Oficiales en Cartagena, por medio de elementos extraídos del marco referencial de las actitudes, con el fin de recolectar la información deseada.
- b. Realizar una prueba piloto del Cuestionario de Actitudes Docentes por medio de una muestra pequeña de docentes de diferentes Escuelas Oficiales con el fin de hallar la confiabilidad del instrumento.

- c. Determinar la muestra de docentes a evaluar por medio de una selección aleatoria dentro de las diferentes Escuelas Oficiales del Distrito de Cartagena.
- d. Evaluar las actitudes de los docentes frente al estudiante con discapacidad visual en el aula regular, por medio del Cuestionario diseñado para tal fin.
- e. Analizar la información recolectada por medio de la estadística descriptiva ateniendo al diseño de investigación empleado, con el fin de hallar resultados favorables o desfavorables de acuerdo al objetivo de estudio.
- f. Describir las actitudes frente al estudiante con discapacidad visual en el aula regular por parte de los docentes de Escuelas Oficiales del Distrito de Cartagena, por medio del análisis descriptivo teniendo en cuenta la Teoría sobre Actitudes.
- g. Promover estrategias para facilitar la relación docente - estudiante dentro del aula regular en caso de encontrar resultados desfavorables con respecto al problema investigado; y en caso de encontrar resultados favorables coadyuvar a mejorar la adaptación del estudiante a la Escuela misma en programas de convivencia social escolar.

Definición de Variables

A continuación se definirán conceptual y operacionalmente las variables objeto de estudio: actitud del docente frente al estudiante con discapacidad visual.

Definición Conceptual

Actitud del Docente Frente al Estudiante con Discapacidad Visual

La actitud es definida como una organización duradera de creencias y cogniciones dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto (Rodríguez, 1993). La actitud del docente frente al estudiante con discapacidad visual es entendida como la relación entre las creencias, cogniciones, afectos y conductas que el docente tiene sobre el estudiante con discapacidad visual.

Definición Operacional

Actitud del Docente Frente al Estudiante con Discapacidad Visual

Esta variable es entendida como la respuesta que un docente emita ante una serie de afirmaciones encaminadas a medir la actitud del docente frente al estudiante con discapacidad visual (por ejemplo: “los estudiantes con discapacidad visual que asistan a las escuelas regulares deben ser tratados de forma especial que el resto de los estudiantes”); dichas respuestas están categorizadas dentro de una escala Likert de tres opciones de respuestas: Desacuerdo (D), Indeciso (I) y Acuerdo (A).

Para la realización de este estudio se tuvo en cuenta el siguiente control de variables:

De los Sujetos:

Sector de Trabajo. Se escogieron docentes que laboran en colegios oficiales de la ciudad de Cartagena porque por ley es más probable que trabajen con estudiantes con discapacidad visual en sus aulas.

Disponibilidad. Se tuvo en cuenta la aceptación de los directivos de colegios oficiales para la aplicación de los cuestionarios a los docentes de la ciudad de Cartagena porque de esta manera se lograba mayor interés por parte de éstos al contestar los cuestionarios.

De la Selección:

Los participantes se escogieron aleatoriamente a través de la tabla de los números aleatorios.

Del Ambiente:

Hora. Se determinó con cada una de los colegios escogidos el horario en que fueron aplicados los cuestionarios, en donde se les recomendaba que sería a primera hora de la jornada escolar, porque en este momento habría mayor disponibilidad para realizar las actividades.

Lugar. De cada colegio se escogió el aula más confortable, que tuviese una buena iluminación y ventilación para que los docentes se desempeñaran mejor al contestar el cuestionario.

Del Procedimiento:

Confiabilidad del Instrumento. Se realizaron todos los procedimientos estadísticos para que hubiera una mayor confiabilidad.

Sensibilidad a la Prueba. Se entregaron los cuestionarios uno por uno, en el momento de la aplicación, porque de esta manera se evitaría que los participantes conocieran las preguntas y prepararan las respuestas.

De los Investigadores:

Disponibilidad. se aplicaron los cuestionarios en la primera hora de la jornada escolar para que ambos investigadores estuviesen presentes.

De los Resultados:

Confidencialidad. Se les dijo a los docentes que no sería necesario anotar sus nombres en los cuestionarios ya que estos tendrían asignados un número que los identificaran.

Variables no controladas: edad, sexo, estado civil y nivel socioeconómico.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño transeccional descriptivo, este diseño permitió describir el comportamiento de una o más variables en un grupo de personas u objetos en un tiempo único (Hernández, Fernández y Batista, 1991), en este caso las actitudes del docente frente a los estudiantes con discapacidad visual .

Participantes

La población objeto de estudio para la presente investigación estuvo conformada por 3951 docentes que laboran en el sector oficial. Teniendo en cuenta el nivel en donde los educadores prestan sus servicios, se observó que 422 se encuentran laborando en el nivel de preescolar, en el ciclo de básica primaria 1824 y en la básica secundaria y en la media vocacional se encuentran 1705 docentes.

Aproximadamente el 75% de los educadores son del género femenino, la presencia de la mujer en el sector educativo se hace más palpable en los primeros niveles educativos. Las edades de los docentes en general oscilan entre 25 y 60 años.

El grado de escalafón sugiere una idea del nivel académico del docente y de su experiencia en el ejercicio de la profesión. Los educadores según el escalafón docente en el año 2001 refleja que el magisterio en el distrito se ha ido profesionalizando, lo que seguramente está incidiendo en la calidad de la educación, el número de docentes ubicados entre los escalafones 1 y 7 es de 873 y entre los escalafones 8 y 14 es de 3666, es decir, se dio un crecimiento en el segundo intervalo (escalafón 8-14) pasando a representar el 81% del total de docentes del distrito de Cartagena.

De acuerdo a la población objeto de estudio, 3951 docentes que laboran en el sector oficial, se escogió una muestra representativa de 98 docentes. Esta

muestra se obtuvo a través de la siguiente ecuación: $n = \frac{z^2 \frac{\infty}{2}}{4e^2}$, N= 3951 ; n=?;

e= 0,05 (error estándar) y c.c= 95% (coeficiente de confiabilidad) (Canavos, 2001).

$$n = \frac{z^2 \frac{0,05}{2}}{4(0,05)^2}$$

$$n = \frac{z^2 0,025}{0,04}$$

$$n = \frac{1 - 0,025}{0,04}$$

$$n = \frac{0,975}{0,04}$$

$$n = \frac{(1,96)^2}{0,04}$$

$$n = 98$$

Para esta muestra de 98 docentes se tuvo en cuenta a todos los educadores que laboran en escuelas oficiales ya que por Ley debían estar preparados para atender las necesidades de estudiantes con cualquier discapacidad en este caso visual; por tal razón no se podía limitar el estudio solo con docentes que atendieran directamente esta población.

Instrumento

La información se recolectó a través de un cuestionario denominado: “Cuestionario Sobre Actitudes Del Docente Frente A Estudiantes Con Discapacidad Visual En El Aula Regular” el cual fue diseñado para efectos del presente estudio. El instrumento evalúa las actitudes de los docentes de escuelas oficiales de la ciudad de Cartagena frente a los estudiantes con discapacidad visual.

El cuestionario se construyó con base en el marco de referencia de la investigación con un total de 56 preguntas, se realizó una prueba piloto, esta sirvió para redactar mejor las preguntas, reestructurar las opciones de respuestas: Desacuerdo (D), Indeciso (I) y Acuerdo (A) (escala tipo Likert) y por último se eliminaron 22 preguntas; de 56 preguntas del cuestionario inicial quedaron 34, dejando solo aquellas que median aspectos en la población con discapacidad visual (Ver Anexo B); las preguntas en el cuestionario están distribuidas de la siguiente manera: preguntas sobre como reaccionarían los docentes frente a los estudiantes con discapacidad visual, ésta categoría a su

vez se divide en tres niveles: aspectos técnico-pedagógico (9 preguntas), aspectos sociales (13 preguntas) y aspectos personales (12 preguntas) (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Categorización del Instrumento.

Categoría	Niveles	# de preguntas
Reacción de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad visual	Técnico-pedagógico	9
	Social	13
	Personal	12

Para hallar la confiabilidad del instrumento, los datos fueron procesados utilizando el método de mitades partidas o split half que consiste en tomar elementos de la mitad de la prueba como son los ítems pares y los impares. La idea fue evaluar la consistencia de los datos hallados en la prueba piloto, con el fin de obtener la confiabilidad por medio de un coeficiente de correlación r de Pearson, estableciéndose que el coeficiente de confiabilidad fue de +0.75, lo cual significa que los datos del cuestionario sobre Actitudes de Docentes frente a Estudiantes con Discapacidad Visual, son consistentes en la muestra piloto en un 75% de confianza y un 25% pudo deberse a errores aleatorios no controlados (ver Figura 1).

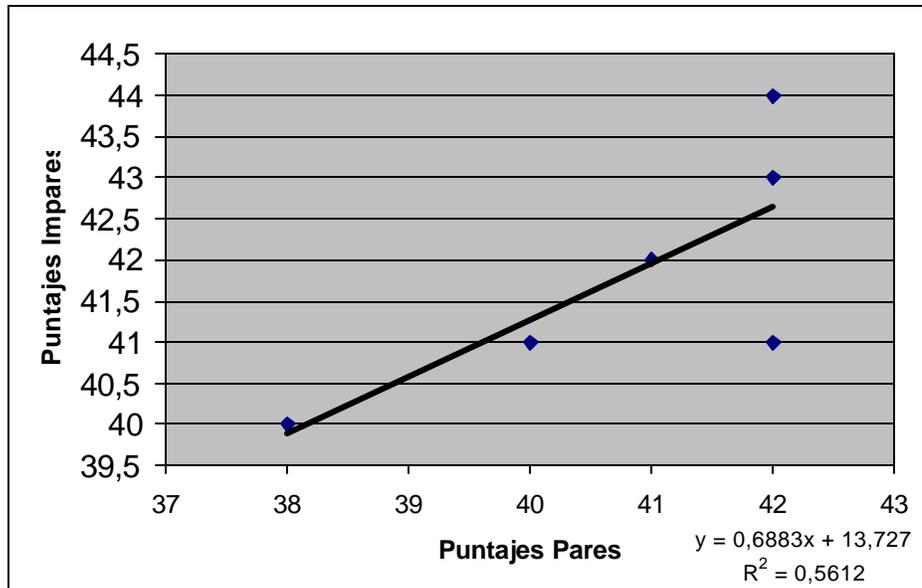


Figura 1. Correlación de los Valores Pares e Impares de la Muestra Piloto para el Cuestionario de Actitudes Docentes Frente a Estudiantes con Discapacidad Visual

A continuación se presenta la Tabla 2 con los datos de origen para la muestra piloto.

Tabla 2.

Datos de origen para hallar la confiabilidad por el método de mitades partidas split half

DATOS DE ORIGEN		
SUJETOS	SUM PAR	SUM IMP
1	42	43
2	38	40
3	41	42
4	42	41
5	42	44
6	40	41

La validez del Cuestionario sobre Actitudes de Docentes frente a Estudiantes con Discapacidad Visual se obtuvo a partir de datos del marco de referencia de las actitudes sociales y a los aportes de los autores de la actitud como ente individual. Por lo tanto la validez es de constructo o de construcción como se conoce en otros ámbitos.

El proceso llevado a cabo para la construcción del instrumento (la revisión teórica, pilotaje y los resultados del pilotaje) garantizaron las condiciones de la validez y confiabilidad necesarias para el curso de la investigación.

Procedimiento

La población objeto de estudio es de 3951 docentes que laboran en los colegios oficiales de la ciudad de Cartagena, la cual se identificó con la ayuda de la Secretaría de Educación y Cultura Distrital, esta entidad proporcionó una lista de los 156 colegios públicos de Cartagena (Anexo D). La muestra conformada por 98 docentes se seleccionó al azar a través de la tabla de los números aleatorios, escogiendo 10 colegios los cuales se distribuyeron de esta forma: de nueve colegios se seleccionaron 10 docentes y de un colegio ocho docentes (ver Lista de los colegios que formaron parte de la muestra en la Tabla 3). Se aplicó el instrumento teniendo en cuenta el control de variables y las instrucciones de aplicación, los datos se sometieron a la estadística descriptiva realizando un análisis de frecuencias a las opciones de respuesta para cada ítem, a partir de los resultados obtenidos se procedió a realizar la evaluación e interpretación de resultados.

Tabla 3.

Colegios que hicieron parte de la muestra

Colegios	N° de Docentes
Colegio de la Salle	10
Concentración Educativa Antonia Santo	10
Liceo de Bolívar	10
Colegio Departamental de Bachillerato Nuestra Señora del Carmen	10
Concentración Educativa Soledad Román de Nuñez	10
Colegio Seminario de Cartagena	10
Concentración Educativa Alberto E. Fernández Baena	10
Liceo Soledad Acosta de Samper	10
INEM- José Manuel Rodríguez Torices	8
Colegio Juan José Nieto	

Después de haber seleccionado los 10 colegios se hizo contacto con los directivos a través de una carta (Anexo C) donde se explicó el objetivo de la presente investigación y se solicitó un permiso para la aplicación del instrumento, el cual fue llevado a cabo en la primera hora de la jornada escolar. Para la aplicación del instrumento se les aclaró a los participantes que en el cuestionario no encontrarían respuestas buenas ni malas, todas las opciones eran válidas, deberían tener presente solo lo que pensarán, sintieran e hicieran sin dejarse afectar por lo que pensarán, sintieran o hicieran las personas que estuvieran a su alrededor; se resaltó que el cuestionario era anónimo, se revisó

que todas las personas que participaron en la aplicación del cuestionario tuvieran todos los elementos necesarios para cumplir con el objetivo (cuestionario completo, lápiz y borrador) La aplicación del instrumento fue de manera colectiva. Los investigadores estuvieron constantemente orientando a los docentes en las preguntas e inquietudes que éstos presentaron evitando de esta manera los sesgos en la información obtenida.

Luego de haber finalizado el procedimiento anterior se realizó la calificación, tabulación de los datos y el análisis e interpretación de los resultados para la entrega del informe final de la presente investigación. Cabe resaltar que para el desarrollo de esta investigación fue necesario establecer un cronograma de actividades (Anexo A). Los resultados se procesaron a través de los estadísticos descriptivos necesarios que facilitaron el análisis y discusión de los mismos.

Resultados

En esta sección se exhiben los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento cuyo fin fue determinar las actitudes que tienen los docentes frente a los estudiantes con discapacidad visual en el aula regular, se utilizó un análisis estadístico descriptivo donde se determinó la frecuencia con que los docentes respondieron a cada una de las opciones de respuestas para cada afirmación, adicionalmente se determinó los porcentajes y porcentajes acumulados para esas mismas respuestas. Los resultados obtenidos se pueden generalizar a la población de docentes que laboran en el Distrito de Cartagena por el tipo de muestro empleado. Los resultados se presentan en tablas para facilitar su comprensión, la información que contiene cada tabla es la siguiente: (a) pregunta del cuestionario, (b) opciones de respuesta, (c) frecuencia, (d) porcentaje y (e) porcentaje acumulado.

El instrumento recoge información sobre diferentes aspectos relacionados con la discapacidad visual en el aula de clases, estos son: técnico-pedagógico, social y personal, el desarrollo de los resultados se hará teniendo en cuenta esta clasificación de los ítems. En cuanto al **nivel técnico-pedagógico** se pueden observar los siguientes resultados:

Al preguntársele a la población si trabajaría con estudiantes con discapacidad visual, un rango entre [66.4%-76.4%] manifestó estar de acuerdo con dicha afirmación (ver tabla 4).

Tabla 4.

Trabajaría con un Alumno que Padece una Discapacidad Visual en Actividades que Requieran de Coordinación Motriz como Danzas y Grupos de Teatros.

Trabajaría con un alumno con discapacidad visual	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje acumulado
Desacuerdo	18	18.4%	18.4%
Indeciso	10	10.2%	28.6%
Acuerdo	70	71.4%	100%

Como se puede observar en la Tabla 5, la mayoría de los docentes [75.6%-85.6%] expresan su acuerdo con sentar en un sitio especial a un estudiante con discapacidad visual.

Tabla 5.

El Docente Debería sentar a un Estudiante con Discapacidad Visual en un Sitio Especial Dentro del Aula Regular.

Sentaría a un alumno con discapacidad	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	15	15.3%	15.3%
Indeciso	4	4.1%	19.4%
Acuerdo	79	80.6%	100%

Un rango de la población entre [14.4%-24.4%] manifestó estar de acuerdo con que sería innecesario el uso de la poca visión (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Sería Innecesario Usar la Poca visión que le Queda a un Niño con Impedimento Visual.

Es innecesario el uso de la poca visión	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	65	66.3%	66.3%
Indeciso	14	14.3%	80.6%
Acuerdo	19	19.4%	100%

Al indagar acerca de la confianza en el uso de materiales especiales en la educación de los estudiantes con impedimento visual un porcentaje entre [14.4%-24.4%] respondió estar de acuerdo con la afirmación (ver Tabla 7).

Tabla 7.

No Confiaría en el Uso de Materiales como Dibujos, Figuras, Letras de Tamaño Especial en la Educación de los Estudiantes con Discapacidad Visual.

No confío en uso de materiales especiales	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	64	65.3%	65.3%
Indeciso	15	15.3%	80.6%
Acuerdo	19	19.4%	100%

Cuando se preguntó si el estudiante con discapacidad visual podría realizar actividades normales como el resto de sus compañeros, un rango entre [24.6% - 34.6%] estuvo en desacuerdo (ver Tabla 8).

Tabla 8.

El Estudiante con Discapacidad Visual Podría realizar Actividades como Distribuir Libros de lectura entre el Grupo o Participar en un Equipo Deportivo.

Un alumno con discapacidad visual puede realizar actividades normales	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	29	29.6%	29.6%
Indeciso	9	9.2%	38.8%
Acuerdo	60	61.2%	100%

En la Tabla 9 se puede apreciar la idea de los docentes frente a los conocimientos que deberían tener los alumnos con discapacidad visual. De estos, un porcentaje entre [86.8%-96.8%] respondieron estar de acuerdo ante este planteamiento.

Tabla 9.

Los estudiantes con Discapacidad estarían preparados para que el Docente les Haga Cualquier Pregunta abierta Sobre el Tema que se esté Hablando en Clases.

Los estudiantes deben prepararse para la clase	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	4	4.1%	4.1%
Indeciso	4	4.1%	8.2%
Acuerdo	90	91.8%	100%

En cuanto a si realizarían charlas para orientar en el área ocupacional a los alumnos con discapacidad visual, como se puede observar en la Tabla 10, un porcentaje entre [78.7%-88.7%] manifestó estar de acuerdo.

Tabla 10.

Realizaría Charlas que Traten sobre las Diferentes Ocupaciones que Pueden Ejercer en el Futuro los Estudiantes con Discapacidad Visual.

Charlas de Orientación vocacional	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	7	7.1%	7.1%
Indeciso	9	9.2%	16.3%
Acuerdo	82	83.7%	100%

Un rango entre [22.6%-32.6%] esta en desacuerdo en que las habilidades sociales se pueden enseñar dentro del aula (ver Tabla 11).

Tabla 11.

El Aula Regular es un Sitio Idóneo para Enseñar Habilidades Sociales a los Estudiantes con Discapacidad visual.

Enseñanza de habilidades sociales	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	27	27.6%	27.6%
Indeciso	11	11.2%	38.8%
Acuerdo	60	61.2%	100%

La Tabla 12 muestra los porcentajes entre [43.0%-53.0%] de los docentes que expresaron su desacuerdo con relación al trabajo interdisciplinario para ayudar a los niños con discapacidad visual.

Tabla 12.

Se podría entender a un Estudiante con Impedimento visual solo si se trabaja con otros Profesionales como Psicólogos, Educadores Especiales, médicos, entre otros.

Trabajo interdisciplinario	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	47	48.0%	48.0%
Indeciso	7	7.1%	55.1%
Acuerdo	44	44.9%	100%

En cuanto al **nivel social** los resultados fueron los siguientes:

Un rango entre [15.4%-25.4%] contestó estar de acuerdo en que la discapacidad visual le impide a un alumno acomodarse a las normas de conductas (ver Tabla 13).

Tabla 13.

La Discapacidad Visual le Impediría a un Alumno Acomodarse a las Normas o Reglas de Conductas que Existen en el Aula Regular.

La discapacidad visual impide acomodarse a las normas	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	71	72.4%	72.4%
Indeciso	7	7.1%	79.6%
Acuerdo	20	20.4%	100%

Al establecer si en Colombia se ofrecen adecuadas oportunidades que aumentan la esperanza de vida de los niños con discapacidad visual, un

porcentaje entre [52.1%-62.1%] de docentes respondieron estar en desacuerdo (ver Tabla 14).

Tabla 14.

Colombia Ofrece adecuadas Oportunidades que aumentan la Esperanza de Vida de los Niños con Discapacidad Visual.

Oportunidades que ofrece Colombia	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	56	57.1%	57.1%
Indeciso	20	20.4%	77.6%
Acuerdo	22	22.4%	100%

Al plantearseles si las personas con discapacidad visual son agradables y simpáticas, como puede verse en la Tabla 15 un rango de la población [60.3%-70.3%] contestó estar en acuerdo con dicho planteamiento.

Tabla 15.

Las Personas con Discapacidad Visual Tienen una Personalidad Agradable dulce, Simpática y Tienen un Don natural para la Música.

Las personas con discapacidad visual son agradables	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	10	10.2%	10.2%
Indeciso	24	24.5%	34.7%
Acuerdo	64	65.3%	100%

En la Tabla 16 se muestran los porcentajes de docentes que expresaron su acuerdo [60.3%-70.3%] con respecto a si los estudiantes con discapacidad visual deben ser tratados de manera especial.

Tabla 16.

Los estudiantes con Discapacidad Visual que Asisten a las Escuelas Regulares Deben ser tratados de forma Especial en Comparación con el Resto del Grupo.

Trato especial para los alumnos con discapacidad	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	43	43.9%	43.9%
Indeciso	8	8.2%	52.0%
Acuerdo	47	65.3%	100%

Cuando se indagó sobre sus preferencias hacia los alumnos que se acomodan fácilmente a la norma, un rango entre [44.0%-54.0%] manifestó estar de acuerdo (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Preferiría Tener en el Aula Alumnos que se Acomoden Fácilmente a las normas o Reglas de Conductas que están en Vigor en Nuestro Grupo Social.

Prefiero alumnos que se acomoden a la norma	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	34	34.7%	34.7%
Indeciso	16	16.3%	51.0%
Acuerdo	48	49.0%	100%

Un rango entre [31.7%- 41.7%] se encuentra indeciso al responder si el principio de normalización contribuye a una mejor forma de vivir para las personas con discapacidad (ver Tabla 18).

Tabla 18.

El Principio de Normalización Contribuye a una Mejor Forma de Vivir para las Personas con Impedimento Visual.

Principio de Normalización	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	17	17.3%	17.3%
Indeciso	36	36.7%	54.1%
Acuerdo	45	45.9%	100%

Al preguntársele a la población si el grado de adaptación social del alumno con discapacidad visual esta determinado por la forma como se relaciona con los demás, respondieron como se observa en la tabla 19, un porcentaje entre [61.3%-71.3%] manifestó estar de acuerdo con dicha afirmación.

Tabla 19.

El Grado de Adaptación social de un Estudiante con discapacidad visual Estaría Determinado por lo Bien o mal que se Relacione con sus Compañeros y Amigos.

Relaciones con sus compañeros y amigos	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	21	21.4%	21.4%
Indeciso	12	12.2%	33.7%
Acuerdo	65	66.3%	100%

Al evaluar si el grado de adaptación social de un estudiante con discapacidad visual está determinado por sus logros, se encontró que entre [56.2%-66.2%] estuvo de acuerdo (ver en la Tabla 20).

Tabla 20.

El grado de Adaptación Social de n Estudiante con Discapacidad Visual Estaría Determinado por el Logro de sus Actividades Diarias o Tareas.

Logro de actividades	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	21	21.4%	21.4%
Indeciso	17	17.3%	38.8%
Acuerdo	60	61.2%	100%

Al cuestionar si le daría el cargo de jefe de grupo a un alumno con discapacidad visual, un rango entre [18.5%-28.5%] se encontraron indecisos (ver Tabla 21).

Tabla 21.

Le Daría el Cargo de Jefe de Grupo a un Alumno con Discapacidad Visual.

Jefe de grupo	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	17	17.3%	17.3%
Indeciso	23	23.5%	40.8%
Acuerdo	58	59.2%	100%

Ante la afirmación: consideraría que la inadaptación escolar de un alumno con discapacidad visual se debe a su personalidad, un porcentaje entre [39.9%-49.9%] contestó de acuerdo (ver Tabla 22).

Tabla 22.

Consideraría que la Inadaptación escolar de un Estudiante con Discapacidad visual se Debe a la Personalidad que Este Posee.

La inadaptación se debe a la personalidad del alumno	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	33	33.7%	33.7%
Indeciso	21	21.4%	55.1%
Acuerdo	44	44.9%	100%

En la tabla 23 se visualiza el porcentaje de docentes [26.6%-36.6%] que estuvo de acuerdo al indagar si los factores sociales son los únicos responsables de la inadaptación escolar de los estudiantes con discapacidad visual.

Tabla 23.

Los Factores Sociales serían los Únicos Responsables de la Inadaptación Escolar del Estudiante con Discapacidad Visual.

Factores sociales	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	50	51.0%	51.0%
Indeciso	17	17.3%	68.4%
Acuerdo	31	31.6%	100%

Un rango entre [13.4%-23.4%] esta indeciso al responder cuando se le pregunta si los estudiantes con discapacidad visual podrían tener relaciones íntimas (ver Tabla 24).

Tabla 24.

A un estudiante con discapacidad visual se le dificulta tener relaciones estrechas e intimas con otras personas.

Dificultad en las relaciones intimas	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	66	67.3%	67.3%
Indeciso	18	18.4%	85.7%
Acuerdo	14	14.3%	100%

En cuanto al **nivel personal**, los resultados fueron los siguientes:

Cuando se les pregunto si sus actitudes afectarían las actitudes de sus alumnos en general, entre [80.7%-90.7%] respondieron estar de acuerdo (ver Tabla 25).

Tabla 25.

De mi Actitud como Docente Dependerían las Actitudes del Resto de la clase con Respecto a un Alumno con Discapacidad Visual.

Actitud del docente	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	9	9.2%	9.2%
Indeciso	5	5.1%	14.3%
Acuerdo	84	85.7%	100%

Al indagar si una persona con discapacidad visual tiene una deficiencia un porcentaje entre [34.8%-44.8%] están indecisos (ver Tabla 26).

Tabla 26.

Una persona con Discapacidad Tendría una Deficiencia.

Discapacidad – Deficiencia	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	24	24.5%	24.5%
Indeciso	39	39.8%	64.3%
Acuerdo	35	35.7%	100%

Como se puede ver en la Tabla 27, un rango entre [32.8%-42.8%] se encuentra indeciso cuando se pregunta si las personas con limitación tienen una discapacidad.

Tabla 27.

Una Persona con Limitación Tendría una Discapacidad.

Limitación – Discapacidad	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	22	22.4%	22.4%
Indeciso	37	37.8%	60.2%
Acuerdo	39	39.8%	100%

Al evaluar si la discapacidad esta asociada a la ausencia de la capacidad de desempeñarse en una forma normal se pudo notar que entre [18.5%-28.5%] respondió estar en desacuerdo con el planteamiento (ver Tabla 28).

Tabla 28.

La discapacidad se caracteriza por la ausencia de la Capacidad de Realizar una Actividad en una forma Normal.

Ausencia de la Capacidad de realizar una actividad	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	23	23.5%	23.5%
Indeciso	12	12.2%	35.7%
Acuerdo	63	64.3%	100%

Un rango entre [28.7%-38.7%] están indecisos con respecto a si las personas con discapacidad visual son minusválidas, este hallazgo se puede ver en la Tabla 29.

Tabla 29.

Las personas con Discapacidad Visual son Minusválidas.

Discapacidad - Minusvalía	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	58	59.2%	59.2%
Indeciso	33	33.7%	92.9%
Acuerdo	7	7.1%	100%

En cuanto a si una persona con baja visión es una persona con discapacidad visual, un porcentaje entre [27.7% - 37.7%] están indecisos (ver Tabla 30).

Tabla 30.

Una persona con baja visión sería una persona con discapacidad visual.

Baja visión	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	34	34.7%	34.7%
Indeciso	32	32.7%	67.3%
Acuerdo	32	32.7%	100%

Al preguntársele a la población si en el concepto de ceguera legal está implícito el concepto de ceguera total, un rango entre [52.1% - 62.1%] está indeciso (ver Tabla 31).

Tabla 31.

La ceguera legal implicaría falta total de visión.

Ceguera legal	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	19	19.4%	19.4%
Indeciso	56	57.1%	76.5%
Acuerdo	23	23.5%	100%

Al formular si un estudiante con discapacidad visual tiene dificultades para realizar una actividad no lo ayudaría para que aprendiera, se puede observar en la Tabla 32 que un rango entre [27.7% - 37.1%] manifiesta estar de acuerdo.

Tabla 32.

Cuando un estudiante con discapacidad visual tiene dificultades para realizar una actividad no lo ayudaría, lo dejaría solo para que aprenda mejor.

No ayudar cuando un alumno tenga una dificultad	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	52	53.1%	53.1%
Indeciso	14	14.3%	67.3%
Acuerdo	32	32.7%	100%

Cuando se les cuestionó si las personas con discapacidad visual desarrollan más su sentido de audición un porcentaje entre [75.6%-85.6%] está de acuerdo (ver Tabla 33).

Tabla 33.

Las personas con discapacidad visual desarrollan de una mejor forma el sentido de la audición.

Las personas con discapacidad visual desarrollan su audición	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	4	4.1%	4.1%
Indeciso	15	15.3%	19.4%
Acuerdo	79	80.6%	100%

Cuando se preguntó si ayudarían a un estudiante con discapacidad para moverse, la mayoría [37.9%-47.9%] manifestó estar de acuerdo (ver Tabla 34).

Tabla 34.

Me gustaría ayudar al estudiante con discapacidad visual agarrándolo de la mano cuando va a pasar de un lado a otro.

Ayudaría a un estudiante con discapacidad visual	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	38	38.8%	38.8%
Indeciso	18	18.4%	57.1%
Acuerdo	42	42.9%	100%

Al preguntársele a la población si el éxito de la integración de una persona con discapacidad visual se debe a la actitud del docente un rango entre [75.6%-85.6%) manifestó estar de acuerdo (ver Tabla 35).

Tabla 35.

Creo que el éxito de la integración de la persona con discapacidad visual a la escuela se debe a la actitud del docente.

Éxito de la integración se debe a la actitud del docente	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	10	10.2%	10.2%
Indeciso	9	9.2%	19.2%
Acuerdo	79	80.6%	100%

Al indagar si un alumno con discapacidad visual les produciría tristeza un rango entre [71.5%-81.1%] respondió estar en desacuerdo (ver Tabla 36).

Tabla 36.

Un alumno con discapacidad visual me produciría tristeza pues no puede correr, saltar ni jugar como otros de su edad.

Un alumno con discapacidad me produce tristeza	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	75	76.5%	76.5%
Indeciso	12	12.2%	88.8%
Acuerdo	11	11.2%	100%

Un rango entre [76.6%-86.6%] manifestó estar en desacuerdo al preguntársele si al estudiante con discapacidad visual se la tendría que cuidar como a un niño (ver Tabla 37).

Tabla 37.

Al estudiante con discapacidad se le tendría que cuidar como a un niño.

El estudiante con discapacidad se debe cuidar	Frecuencia	Total	
		Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Desacuerdo	80	81.6%	81.6%
Indeciso	12	12.2%	93.9%
Acuerdo	6	6.1%	100%

Discusión

En este aparte se evalúan, interpretan y producen conclusiones de los datos que se recogieron en la investigación (según recomendación del Resumen y Adaptación de las Normas del Manual de la A.P.A, 1994), por lo tanto es necesario recoger algunas cifras previamente descritas en los resultados.

Los resultados obtenidos al estudiar la muestra escogida pueden ser generalizados a la totalidad de la población de docentes de las escuelas oficiales del Distrito de Cartagena de Indias, el tipo de muestro empleado fue de carácter probabilístico (ofreció a todos los individuos que conformaban la población la misma posibilidad de ser escogidos), el uso de los números aleatorios garantizó el azar en la selección muestral. Los resultados directos del cuestionario se sometieron a un análisis estadístico descriptivo, donde se determinaron las frecuencias de las respuestas que la población emitió al planteárseles las afirmaciones destinadas a medir la variable de interés: Actitudes De Los Docentes Frente A Los Estudiantes Con Discapacidad Visual.

Los resultados muestran que los docentes reflejan actitudes acertadas hacia la mayoría de los aspectos relacionados con los estudiantes que padecen discapacidad visual, aunque en tópicos específicos (por ejemplo: uso de la poca visión, el trabajo interdisciplinario, entre otros) muestran aún creencias erradas. En la realidad se pudo ver que los docentes a pesar de tener dentro de sus aulas a estudiantes con discapacidad visual no tienen una clara información de conceptos tales como deficiencia, limitación, baja visión y ceguera legal.

Retomando el objetivo del estudio que fue describir las actitudes frente a los estudiantes con discapacidad visual en el aula regular por parte de los docentes, y los tres niveles que se describieron en el categoría general (técnico-pedagógico, social y personal), se pudo ver inicialmente en el nivel técnico-pedagógico que un porcentaje considerablemente alto de docentes piensa que al estudiante con discapacidad visual se le debe sentar en un sitio especial dentro del aula regular, lo que coincide con lo expresado por Sánchez & cols. (1997) cuando afirman que los maestros pueden ayudar a los estudiantes sentándolos en lugares preferentes que le faciliten maximizar su visión, en los casos donde los docentes tenían estudiantes con discapacidad visual en el aula se pudo observar que se ubicaban en la parte delantera del esta.

Al analizar las respuestas emitidas por los docentes acerca del uso de la visión residual se pudo apreciar que la mayoría de la población considera necesario emplearla, sin embargo entre [14.4%-24.4%] estuvieron en desacuerdo con esta mayoría, lo que es desfavorable para las personas con impedimento visual porque así los estudiantes se limitarían a ser “ciegos” y no aprender a utilizar su visión con eficiencia en actividades de la vida diaria (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 1995); muchos especialistas en la actualidad concuerdan en que la visión aunque sea imperfecta se beneficia con el uso, a diferencia de la creencia que existía que la poca visión que le quedaba a un niño se conservaba mejor si no se utilizaba demasiado (Heward & Orlansky, 1992).

Los docentes en estas situaciones deberían utilizar estrategias que ayuden al estudiante con discapacidad visual, algunas de estas podrían ser:

entregarles documentos con letras grandes que sean accesibles para ellos, materiales con dibujos, figuras y otros apoyos didácticos como modos compensadores de comunicación y el sistema braille; también se le deben garantizar al estudiante condiciones ambientales como buena iluminación y una ubicación favorable dentro del aula (Lewis, 1991). Es obvio que para estos casos los docentes deben ser creativos al generar las alternativas planteadas, también deben planificar y realizar actividades que ayuden a sus estudiantes a obtener la mayor cantidad de información posible por medio de los demás sentidos (Heward & Orlansnky, 1992).

El aula regular es un espacio propicio para enseñar habilidades sociales al niño, garantiza al estudiante con deficiencias visuales una adecuada enseñanza en aquellas destrezas y conductas que necesitan para lograr la plena integración en lo social, de acuerdo a sus necesidades e intereses (Correa, 1997), por esto es importante que el segmento poblacional que estuvo en desacuerdo al plantearse la posibilidad de que el aula regular es un sitio idóneo para enseñar habilidades sociales a un alumno con discapacidad visual [22.6%-32.6%] se haga consciente de la importancia de incluir dentro de su currículo en entrenamiento en habilidades sociales para facilitar la integración al trabajar con estos alumnos.

Al evaluar lo que piensan los docentes frente a las capacidades normales (distribuir libros de lectura entre el grupo, formar parte de un grupo de teatro, entre otras) que tienen los estudiantes con impedimento visual se observó una actitud positiva frente a este planteamiento, esto es favorable para la formación del autoconcepto del niño ya que así él reafirma la idea de que a

pesar de su limitación es una persona capaz y productiva, lo que facilitaría su adaptación escolar (Sánchez & cols., 1997).

El hecho de que un rango de la población entre [86.8%-96.8%] estuviera de acuerdo en que los estudiantes con discapacidad visual deben estar preparados para que se les haga cualquier pregunta, muestra una actitud favorable lo que concuerda con lo expresado por Sánchez y cols. (1997) al señalar la importancia de evaluar a los niños con discapacidad visual igual que a los otros en la escuela, al interesarse en establecer habilidades cognitivas, en el desempeño académico, en el desarrollo del lenguaje y psicomotor, en su funcionamiento social y emocional. En general lo que debe tenerse en cuenta es la utilización de las capacidades del alumno para integrar la información con la ayuda de los demás sentidos. Este hecho hace que el alumno se anime a aprender y no adoptar conductas como el resistirse a hacer tareas, sentir que es una carga, mantenerse quietos y aprender muy poco.

Teniendo en cuenta que la orientación vocacional es una parte esencial dentro del proceso educativo pues brinda al alumno una idea de las diferentes actividades que puede ejercer en un futuro, fue necesario indagar sobre este aspecto, se encontró que gran parte de la población estaría dispuesta a realizar charlas que traten sobre las diferentes ocupaciones que pueden ejercer las personas con discapacidad visual; esto lo recomienda Fortes (1995) quien dice que la incapacidad para proyectarse en el futuro y un escaso nivel de aspiraciones conlleva a que el presente se sature de carga emocional se haga o se vuelva insoportable, lo que puede afectar tanto el rendimiento escolar como a su adaptación en el aula.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta al realizar los programas educativos es el trabajo interdisciplinario, que da una visión integral de cómo se podría optimizar el trabajo con estudiantes con discapacidad visual, es preocupante observar que un rango de la población del [43%-53%] piensa que el trabajo en conjunto con otros profesionales es innecesario para entender a los estudiantes; Siegenthaler (1997) sugiere que trabajar junto con psicólogos, pedagogos especiales, médicos, educadores especiales, entre otros, ayudaría al docente a llevar de manera organizada toda la información acerca del niño, empezando desde el conocimiento del diagnóstico hasta los test y las tareas que podría tener en cuenta para atender las necesidades del estudiante.

Pasando al nivel social, la mayoría de la población muestra actitudes favorables hacia los estudiantes con discapacidad visual, sin embargo no deja de ser preocupante que un número moderado muestra actitudes desfavorables o se encuentren indecisos ante ciertas situaciones.

La mayoría de los docentes piensan que la discapacidad visual no le impide a un alumno acomodarse a las normas de conducta dentro del aula regular, lo cual evidencia poco conocimiento sobre el desarrollo cognoscitivo y social de un niño con impedimento visual. Primero según Lumbreras (1998), los niños con discapacidad visual se retrasan dos años en las etapas del desarrollo con respecto a los niños videntes y segundo el momento en que ingresan a la escuela los niños con impedimento visual que es alrededor de los cinco años suele ser dolorosa para él ya que a esta edad pudo haber experimentado pocas separaciones de sus padres y estas pueden ser traumáticas para el niño que confía tanto en la familiaridad.

Esta debilidad en los docentes puede interferir o alargar el proceso de acomodación a la norma que experimentan los niños con impedimento visual, pues no les estarían brindando las herramientas, medios o estimulación necesaria para su adaptación, pues estarían pasando por alto el cambio brusco que implica para el niño la entrada al colegio.

Al analizar las respuestas emitidas por los docentes acerca de las oportunidades que ofrece Colombia para aumentar la esperanza de vida de los niños con discapacidad visual se observa que una mayoría respondió estar en desacuerdo con este planteamiento, lo que evidencia las pocas políticas que el Estado ha generado para contrarrestar la problemática, en cuanto a esto la OMS (1993) afirma que cada año sigue presentándose medio millón de casos nuevos de ceguera infantil en todo el mundo, presentándose el problema más que todo en los países en vía de desarrollo (dentro de los cuales se encuentra Colombia).

A pesar de lo anterior un rango entre [17.4%-27.4%] y otro entre [15.4%-25.4%] planteó estar de acuerdo e indeciso respectivamente con la afirmación planteada en el párrafo anterior, a partir de estos resultados se puede inferir que gran parte de la población desconoce la realidad que viven los países subdesarrollados, de su problemática, no solo a nivel científico y técnico, sino también educativo en cuanto a la temática estudiada.

Los estereotipos que tienen las personas hacia las que tienen una discapacidad visual se ven reflejados en las respuestas de los docentes al relacionar dicha condición con cualidades que se le atribuyen a esta población, confirmando lo descrito por Heward y Orlansky (1992) acerca de la formación

de estereotipos o conceptos erróneos respecto a las personas con discapacidad visual. El que una persona tenga un impedimento visual no significa que sea una persona “agradable, simpática o dulce” o que desarrollen de una mejor forma su audición. Primero, la personalidad de un individuo está determinada por muchos factores entre ellas sus experiencias y no solo una condición, y segundo las personas con discapacidad visual no desarrollan mejor su audición, es solo que ellos están más atentos a la información que reciben por medio de los demás sentidos para poder integrarla, dando la impresión que escuchan más de lo que escucha una persona normal.

En cuanto a la idea que tienen los docentes acerca de si los estudiantes con discapacidad visual deberían ser tratados de manera especial en comparación con el resto del grupo, las posiciones estuvieron divididas. Aunque sería importante aclarar que el trato especial no significa sobreproteger al alumno coartando su capacidad de realizar actividades que él podría hacer, se debe tener en cuenta la condición del alumno y asignarle tareas o actividades que favorezcan su potencial.

Revisando las respuestas de los docentes se encontró que ellos prefieren tener en sus aulas alumnos que se acomoden fácilmente a las normas de conductas, un rango entre [44%-54%] manifiesta esta posición, hallazgo que concuerda con lo planteado por Crespo (1995) quien dice que lo más acostumbrado y sobresaliente dentro de la institución escolar es controlar a los alumnos desde fuerzas externas desde el reglamentado previamente establecido, pues el interés es hacer que el alumno acate la norma, es decir de

homogeneizar el grupo desde la rigidez y dominación sin tener en cuenta las necesidades de cada alumno, lo cual contradice lo que implica la integración a la escuela.

Desde esta perspectiva se podría concluir que el docente no tiene una actitud positiva hacia la integración del alumno en el aula regular pues preferiría alumnos con los que está acostumbrado a trabajar, alumnos que tengan similitud en sus necesidades y negándose a atender aquellos que requieran de una atención especial lo cual implicaría tiempo y esfuerzo para el docente.

Para hacer más fácil la convivencia de las personas con discapacidades visuales se implementó el principio de la normalización, un principio que para muchos docentes es desconocido y ante esta desinformación un rango entre [31.7%-41.7%] está indeciso, situación desfavorable para los estudiantes con discapacidades visuales ya que no se les proporcionan las mismas oportunidades y posibilidades que al resto de las personas como plantean Sánchez y cols. (1997)

Teniendo en cuenta la importancia de la adaptación social de un estudiante con impedimento visual se consideró relevante puntuar resultados que permitieran profundizar en este aspecto. Un porcentaje relativamente alto consideró que la adaptación social de los alumnos con necesidades especiales está determinada por lo bien o mal que se relacione con los demás y por el logro de sus tareas o actividades diarias, resultado congruente con la teoría ya que Beltrán y cols. (1995) concluían en afirmar que la adaptación social supone una vida útil y el disfrute de la confianza en sí mismo.

En un salón de clases comparten todos los que forman parte de el y se interactúa, debido a estas interacciones los alumnos podrían asumir conductas o roles propias de estas situaciones, la mayoría de los docentes estarían de acuerdo al asignarles el rol de jefe de grupo a un estudiante con discapacidad visual, concordando con lo planteado por Pierre y Lucien (1993) quienes afirman que el niño al ingresar a la escuela emite comportamientos que van guiándolo hasta adquirir su rol dentro del aula.

Se puede ver que en el momento en que el docente le asigne la tarea de ser el jefe de grupo a un estudiante con discapacidad visual estarían motivándolo al cumplimiento de sus actividades y a mejorar su rendimiento académico.

Por otro lado, también surgen dificultades dentro de un aula de clases como por ejemplo cuando se presenta la inadaptación escolar de niños con discapacidades visuales, un porcentaje muy alto de docentes piensan que la inadaptación se debe a factores sociales y a la personalidad del alumno con discapacidad visual coincidiendo con el planteamiento de Crespo (1995), el cual manifiesta que la inadaptación se debe a la personalidad del sujeto y a los mecanismos sociales. Cualquier valoración de este tema desde una visión segmentada es inadecuada y deja una parte importante del problema sin aclarar.

En el momento en que se les cuestionó a los docentes si a los estudiantes con discapacidades visuales se les dificulta tener relaciones estrechas e íntimas con otras personas se observó que la mayoría de los docentes estuvieron en desacuerdo ante la afirmación planteada situación muy

contraria a la presentada en la teoría. Es muy frecuente que el personal docente, profesional o de otra índole que atienden a las personas con discapacidad no noten el potencial de participación que puedan tener estas en la vida social normal y por consiguiente, no ayuden a integrarlos en otros grupos sociales. Debido a esto suele ser difícil o imposible que las personas con discapacidad tengan relaciones íntimas con otras persona(Egea, 1999).

El éxito de la integración de las personas con discapacidades visuales como lo expresan la mayoría de los docentes se debe a su actitud esto es coherente con lo planteado por Sánchez y cols, (1997), en donde se establece que el éxito de la integración de la persona con discapacidad visual a la escuela será el resultado de las actitudes de las personas en general, y en especial las actitudes del docente ya que si el docente cree en la integración del niño promoverá la aceptación de personas con requerimiento de educación especial en las demás personas. Lo anterior evidencia que el docente tiene una clara definición de su rol dentro del aula y que sus actuaciones pueden afectar las actuaciones de los demás, ya sea de una manera positiva o negativa.

En cuanto al nivel personal se pudo observar que los docentes no tienen claros los conceptos, que son claves para interactuar con esta población, como son discapacidad, deficiencia, minusvalía, baja visión y ceguera legal ya que sus repuestas fueron indecisas. Cabe resaltar que al aplicar el instrumento muchos de los docentes pedían explicaciones para aclarar sus dudas sobre los conceptos.

El resto de los ítems muestran actitudes favorables de los docentes con respecto a los estudiantes con impedimento visual que podrían contribuir a una mejor adaptación de estos en el aula regular.

Las estrategias brindadas a los docentes para mejorar su relación con los niños con discapacidad visual y ayudarlos a integrarlos en la escuela regular los podrá ver en el anexo E.

Acercas de la discapacidad en el área académica se tenía mucha información cualitativa como se observa a lo largo del marco teórico, este estudio es una aproximación al problema desde el punto de vista cuantitativo; es conveniente realizar investigaciones donde se implementen con mayor rigurosidad el control de variables, la observación directa y registros de comportamientos tanto de docentes como de estudiantes. Los resultados obtenidos son antecedentes relevante para el trabajo y comprensión de la esfera psico-social de las personas con la discapacidad en mención.

REFERENCIAS

Asamblea de Las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. S. L.

Beltrán, F., Escobar, J. M., Houghton, T., Houghton, A., Ramirez, E., y Salazar, R. (1995). Problemática del Comportamiento y Salud en Latinoamérica. Santa fe Bogotá: Nueva América.

Canavos, G. (2001). Probabilidad y Estadística: Aplicación y Métodos. México: McGraw Hill.

Clay, R. (1999). Four Psychologist Help Others To See. <http://www.apa.org/monitor/mar 99/see.html>.

Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley General de la Educación. Santa fe de Bogotá: El Pensador.

Congreso de la República de Colombia. (1999). Ley General de la Educación. Santa fe de Bogotá: El Pensador.

Crespo, V. (1995). El Niño Hacia un Enfoque Integrador. Santa fe de Bogotá: Usta.

Correa, J. (1997). Razón de ser de la enseñanza de habilidades sociales a estudiantes ciegos y deficientes visuales. Educación Especial: Pedagogía y Saberes, 9, 35-38.

Díaz C. (1997). Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la educación especial: Otra oportunidad para promover la reflexión sobre la educación. Educación Especial: Pedagogía y Saberes, 9, 61-67.

Egea, C. (1999). Que la Discapacidad no los Convierta en Niños Incapaces. Madrid: McGraw Hill.

Fortes, c. (1995). Enciclopedia temática de Educación Especial. Madrid: CEPE.

Frosting, A. (1998). Educación Especial Para Una Ubicación Social Apropiable. Buenos Aires: Médica Panamericana.

García, E. (1990). Relaciones Humanas a su Alcance. Santa fe de Bogotá: Norma.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). Psicología del Desarrollo. Madrid: McGraw Hill.

Heward, W. L. y Orlansky, M. (1992). Programa de Educación Especial. Barcelona: CEAC.

Lago, D. (1995). Manual de Técnicas de Grupo. Cartagena: Litografía Internacional.

Lewis, V. (1991). Desarrollo y Déficit: Ceguera, Sordera, Déficit Motor, Síndrome de Down y Autismo. Barcelona: Piados.

Lumbreras, M. F. (1998). Hiperhistorias Interactivas para Niños No Videntes. Barcelona: CEAC.

Moratinos, J. F. (1994). Nuevo Concepto de escuela. Valladolid: Edición Española.

Myers, D. G. (1995). Psicología Social. México: McGraw Hill.

Organización Mundial de la Salud. (1993). Prevención de la Ceguera Infantil. Ginebra.

Organización Nacional de Ciegos Españoles. (1995). Programa para Desarrollar Eficiencia en el Funcionamiento Visual.

Ortiz, J. V. (1997). La integración escolar del excepcional: Complejidades y posibilidades. Educación Especial: Pedagogía y Saberes, 10, 24-28.

Parsons, T. (1994). El Sistema Social. Madrid: Alianza.

Patton, J. R., Payne, J., Kauffman, J. M., Brown, G. y Payne, R. A. (1991). Casos de Educación especial. México: Noriega Limusa.

Peña, T. (1996). Guía Para la Elaboración de Documentos Escritos en Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Piaget, J. (1995). Seis Estudios de Psicología. Madrid: Hamlet.

Piarengeolo, R. y Jacoby, R. (1998). Guía de Educación especial para Niños Discapacitados. México: Prentice May.

Pierre, S. y Lucien, A. (1993). Las Relaciones Interpersonales. Barcelona: Herder.

Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad (1999, Enero 10). S. L.

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1993, Diciembre 3). S. L.

Rodríguez, A. (1993). Psicología Social. México: Trillas.

Rosselli, M., Batema, J. R., Guzman, M., Ardila, A., Barragan, B., Calvo, O., Pinzón, E., Peña, M., Romero, L. M. y Valencia, C. (1997). Frecuencia y características de los problemas específicos de aprendizaje en una población escolar de santa fe de Bogotá, Colombia. Suma Psicológica, 4, 79-193.

Salazar, J. M., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E. y Villegas, J. F. (1991). Psicología Social. México: Trillas.

Salvia, J. y Ysseldyke, J. E. (1997). Evaluación en la Educación Especial. México: Manual Moderno.

Sánchez, P., Canton, M. B. y Sevilla, D. E. (1997). Compendio de Educación Especial. México: Manual Moderno.

Siegenthaler, H. (1997). Introducción a la Pedagogía Especial. Zurich: OMF Publicidad.

Suplemento Jurídico de El Espectador (2001, Marzo 13). Ojo a la Educación. S. A.

Thelen, H. A. (1994). Dinámica de los Grupos en Acción. Buenos Aires: Escuela.

Whittaker, J. O. (1991). La Psicología Social en el Mundo de Hoy. México: Trillas.

ANEXOS

Anexo A

Cronograma de Actividades

Anexo B. Instrucciones Generales del Cuestionario Sobre Actitudes de Docentes Frente a Estudiantes con Discapacidad Visual

Escribir su nombre no será necesario ya que los datos son anónimos. A continuación se le presentan una serie de actitudes que generalmente tienen algunas personas que trabajan como docentes de estudiantes con discapacidad visual, de ellas usted debe analizarlas cuidadosamente y luego marcar en la columna del frente el grado de concordancia entre la actitud que se expresa en cada afirmación y sus sentimientos personales. El sentimiento que usted mantiene frente a cada afirmación usted lo podrá manifestar marcando una de tres posibilidades de respuesta, ellas son: D= Desacuerdo, I= Indeciso y A= Acuerdo (solo debe marcar una por afirmación).

Es claro que en este cuestionario no hay respuestas buenas ni malas, ni respuestas apropiadas ni inapropiadas; interesa más que usted exprese su sentimiento real frente a los diferentes puntos planteados y no responder lo que piensa que le pueda agradar al evaluador. Recuerde su aporte es valioso a la investigación si expresa lo que usted siente en realidad.

GRACIAS.

Puede pasar a la siguiente página

Anexo C. Cartagena de Indias, Marzo 12 del 2002

Señores:

Directivos del Colegio La Salle Jornada Adicional

L. C.

Cordial saludo,

La presente es con el fin de solicitarles a ustedes su ayuda para la realización de un estudio que tiene como objetivo conocer las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad visual, razón por la cual es imprescindible su colaboración. El mismo es un Proyecto de Grado de la Facultad de Psicología de la Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar.

Agradecemos de antemano su apoyo

Atentamente:

Catherine Angulo Agámez

Adriana María Leones Pino

Anexo D. Lista de Colegios Oficiales de la Ciudad de Cartagena

COLEGIOS

Colegio de la Salle Jornada Adicional

Escuela Antonio José Irizarri

Escuela Alfonso Araujo

Instituto Ana María Vélez de Trujillo

Escuela Nuestra Señora del Carmen

Concentración José de la Vega

Escuela Pablo VI 2

Escuela Simón Bolívar

Escuela Acción Comunal San Pedro y Libertad

Escuela San Juan Bautista de la Salle

Concentración Educativa Antonia Santo

Escuela Julio R. Facio Lince

Escuela Distrital de Loma Fresca

Escuela Distrital República del Caribe

Escuela Juan Salvador Gaviota

Escuela San José Claveriano

Concentración Educativa Corazón de María

Concentración Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Escuela Marco Fidel Suárez

Escuela Nuestra Señora de Fátima

Concentración Educativa Santa María

Liceo de Bolívar

Escuela 7 de Agosto

Escuela San Luis Gonzaga

Escuela Lázaro Martínez Olier

Escuela Once de Noviembre

Escuela Distrital La Paz

Concentración Educativa Ciudad de Tunja

Escuela Pedro de Heredia

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 7

Escuela Acción Comunal La Quinta

Escuela Las Delicias

Escuela María Reina

Concentración Educativa Francisco de Paula Santander

Escuela Eduardo Santos Montejo

Colegio de Bachillerato Antonio Nariño

Concentración Educativa Omaira Sánchez Garzón

Escuela Escilda Medina Pacheco

Concentración Educativa Nuestra Señora La Victoria

Escuela República de México

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 4

Concentración Educativa Ciudad de Sincelejo

Colegio Departamental de bachillerato Nuestra Señora del Carmen

Escuela Primero de Mayo

Escuela República del Ecuador

Concentración Educativa República del Líbano

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 6

Concentración Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro

Escuela Miguel Antonio Lengua

Concentración Educativa San Felipe Neri

Concentración Educativa Fulgencio Lequerica Vélez

Colegio Nocturno Rafael Nuñez

Escuela La Puntilla

Concentración Educativa Playas de Acapulco

Escuela Distrital Luis Carlos Galán Sarmiento

Escuela Futuros Valores

Escuela La Magdalena

Concentración Educativa Nuestro Esfuerzo

Concentración Educativa Camilo Torres

Concentración Educativa de Fredonia

Escuela Gabriel García Marquez

Concentración Educativa Oficial Fe y Alegría Las Américas

Concentración Educativa La Libertad

Escuela Valores Unidos

Escuela Villa Estrella

Colegio Distrital Luis C. Galán Sarmiento

Escuela Diez de Mayo

Concentración Educativa República de Argentina

Concentración Educativa Hijos de María

Escuela Rafael Tono

Escuela San José Obrero

Escuela Madre Gabriela de San Martín

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 10

Escuela de Zaragocilla

Escuela de Escallon Villa

Concentración Educativa Soledad Román de Nuñez

Escuela Victoria Pautt León

Concentración Educativa Fe y Alegría Las Gaviotas

Escuela Moisés Gossain Lajud

Jardín Infantil Niño Jesús

Escuela Nueve de Abril

Escuela Progreso y Libertad

Escuela Luis Carlos Galán La Campiña

Escuela Eduardo Guiierrez de Piñeres

Escuela José María del Castillo y Rada

Escuela Ciudad de Santa Marta

Escuela Gabriela Mistral

Escuela Andalucía

Colegio Seminario de Cartagena

Escuela Madre Laura

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 8

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 1

Escuela José Antonio Galán

Escuela Simón J. Vélez

Colegio Nuestra Señora Del Rosario

Concentración Educativa San Juan de Damasco

Escuela María Auxiliadora

Escuela José María Córdoba

Escuela Almirante Padilla

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 9

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 18

Colegio Manuela Beltrán

Colegio Olga González Arraut

Escuela Hijos del Chofer

Concentración Educativa Fernando de la Vega

Escuela Emma Villa de Escallon

Concentración Educativa Alberto E. Fernández Baena

Escuela Cartagenita

Normal Nuestra Señora del Carmen

Colegio Naval de Manzanillo

Concentración Educativa Salim Bechara

Escuela de Albornoz

Escuela Policarpa Salavarrieta

Concentración Educativa Veinte de Julio

Escuela Yira Castro

Escuela de Membrillal

Escuela Hijos del Agricultor

Escuela de Leticia

Escuela Pedro Pascasio Martínez

Concentración Educativa San Francisco de Asís

Escuela José María Córdoba de Pasacaballos

Escuela El Recreo

Colegio Distrital de Pasacaballos

Escuela Nuestra Señora del Buen Aire

Escuela Bajos del Tigre

Escuela Emiliano Alcalá Romero

Concentración Educativa Luis Carlos López

Concentración Educativa John F. Kennedy

Instituto técnico de Promoción Social de Cartagena

Liceo Soledad Acosta de Samper

INEM- José Manuel Rodríguez Toríces

Escuela Ana María Pérez de Otero

Colegio Juan José Nieto

Concentración Educativa San Lucas

Jardín Infantil Los Caracoles

Escuela Isabel La Católica

Colegio Naval del Socorro

Concentración Educativa Berta Gedeon de Baladi

Jardín Infantil Popular Nacional

Concentración Educativa de Ternera

Colegio de Bachillerato Social de la Policía Nacional Nuestra Señora de Fátima

Concentración Educativa Mercedes Abrego

Escuela Ciudad Medellín

Escuela de San Fernando

Escuela Camilo Torres Restrepo

Escuela Jorge Eliecer Gaitan

Escuela Sectores Unidos

Escuela Sociedad Amor a Cartagena # 3

Escuela San Pedro Mártir

Escuela La Consolata

Escuela José González Vergara

Escuela Distrital María Cano

Concentración Educativa Manuela Vergara de Curi

Escuela Distrital El Reposo

Concentración Educativa Fe y Alegría El Progreso

Escuela El Educador

Anexo E. Algunas Estrategias para Facilitar la Relación Docente- Estudiante dentro del Aula Regular

- ❖ Sentar al estudiante con discapacidad visual en un sitio especial, preferiblemente en la primera fila para que pueda maximizar su visión en caso que sea un niño con baja visión.
- ❖ Utilizar materiales especiales como dibujos, letras grandes, el sistema en Braille, lupas, láminas ampliadas.
- ❖ Debe trabajar en conjunto con otros profesionales como Psicólogos, médicos, trabajadores sociales, educadores especiales entre otros, para entender mejor al niño con impedimento visual.
- ❖ Proporcionar un medio cómodo en el cual pueda satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y desarrollar su sentimiento de independencia y responsabilidad.
- ❖ Realizar actividades extracurriculares que le permitan al estudiante lograr integrar a través de sus sentidos intactos sus experiencias con el fin de adquirir un conocimiento más concreto de las cosas.
- ❖ Atribuirles tareas a los estudiantes con discapacidad visual como: distribuir libros entre el grupo, participar en un equipo deportivo, entre otros, con el fin de trabajar su autoestima.
- ❖ Debe brindar orientación vocacional teniendo en cuenta su limitaciones y posibilidades
- ❖ Debe integrar a los padres de los niños con discapacidad visual en la formación de sus hijos, lo cual permite entender el comportamiento de éstos en la escuela.

