

170
2y



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**APLICACION DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACION
COMO UNA ESTRATEGIA PARA MODIFICAR LA ACTITUD
DE ALUMNOS REGULARES HACIA ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN
A UNA ESCUELA REGULAR**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTAN:

**MARIA DE LOS ANGELES/ OCHOA CAMPOS
GERARDO TORRES MENDOZA**

**DIRECTORA DE TESIS:
LIC. ELISA/ SAAD DAYAN**

MEXICO, D. F.

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS

COMPLETA



*Porque los grandes sueños
se necesitan, nosotros soñamos.*

*Porque hay tanto trabajo que hacer
nosotros trabajamos*

*por soñar y luchar por lograrlo,
por compartir un sueño y
trabajar todos juntos.*

*Por todos los cambios que vendrán
gracias a nuestro esfuerzo en conjunto.*

*Por lograr la igualdad de oportunidades
para todas las personas sin ningún tipo
de discriminación.*

*Por un mundo en donde logremos
la plena integración de la sociedad
de todo los seres humanos.*

Recordando todo lo vivido para que esta meta pudiera alcanzar
vienen a mi mente palabras de gratitud para quienes,
de alguna u otra forma, me apoyaron en la realización de éste
también su trabajo

Gracias:

*Dios por concederme vida, salud y fuerza para levantarme
cuando he tropezado, pero sobre todo,
por estar siempre conmigo*

*Padres, en especial a ti mamá, por tus grandes enseñanzas
y tu lucha constante para hacer de mí lo que ahora soy,
por darme la vida y por ser la mejor de mis amigas*

*A mis hermanos, especialmente a Norma, por no permitir
que renunciara a mis aspiraciones y ayudarme a
emprender el camino para alcanzarlas*

*A Nancy, Yola y Vica por su valiosa amistad y los bellos
momentos que juntos compartimos*

*A Vicky porque a pesar de ser tan poco el tiempo de
conocernos he descubierto en ti una gran amiga*

*A la familia Torres Mendoza, en especial a la Señora Guille,
por todo su apoyo, confianza y amistad*

Amor.

*Hoy después de tanto luchar hemos convertido nuestro
sueño en realidad, un sueño que difícilmente hubiera
podido lograr de no haber contado con tu confianza,
amor y amistad.*

*Sé que fueron muchas las horas que estuviste en soledad
y que la espera no fue fácil, por ello te agradezco
infinitamente el haberme alentado a seguir
siempre adelante.*

*Gracias Adrián por creer en mí,
gracias por amarme de la
forma en que lo haces.*

*Con amor y admiración
...tu esposa*

Lalo:

*Deseo agradecerte de manera especial el haberme aceptado
en todo momento como soy: un ser con errores y aciertos,
con cualidades y defectos.
¿Sabes? nunca olvidaré todo lo que vivimos en el camino que
juntos recorrimos, ese camino que aunque ahora tomamos
rumbos diferentes, nos mantendrá unidos, porque
tú y yo seremos siempre grandes amigos.
Te quiero y echaré de menos en cada momento.
....Angy*

Angy:

*Por tantos momentos compartidos, por tantas risas que juntos
fabricamos y por aquellas lágrimas que nos unieron.
Gracias por escucharme y por estar junto a mí
cuando más necesité de una mano cálida, por
reconfortar mi alma y devolver la paz,
muchas veces turbada, por el deseo
de alcanzar juntos una gran meta.
Gracias Angy por dejarme compartir tu espacio, por guardar
mi historia y construir conmigo gratas experiencias.
Gracias Adrián por tu confianza,
con profundo cariño
... Gerardo*

Porque nada sería suficiente...

*porque nada bastaría con entender a mi padre de quien
recibí la posibilidad de sentir, por la oportunidad que
me brinda mi madre de inventar mi propio mundo y
compartirlo con ella.*

*Gracias Ale por tomar en tus manos el silencio de mi
pasado y encerrar en tus alegrías el eco de mi voz.*

Para ti Jorge, por mirarnos al pasar.

*Por tantas palabras calladas, gracias Gus por escucharlas
y a ti Alberto por respetarlas.*

Gracias Dios por permitirme permanecer en mi sitio.

Gracias:

Juan Carlos por permanecer a mi lado por tanto tiempo.

Xóchiit por no dejarme en el silencio.

Alicia por aceptar mi amistad.

*Vicky por entender mis sueños y no dudar en que podría
alcanzarlos. Eres una gran mujer.*

Gracias:

*Al Colegio Vista Hermosa y en especial a la Miss Margarita
por abrir las puertas de su aula y unirse a nuestros sueños.*

Gracias por tu calidez y cariño

Al H. Jurado:

*Lic. Raquel Jelinek M., por dejarnos aprender
de ti y enseñarnos a defender nuestros ideales.*

Lic. Piedad Aladro L., por influir tanto en nuestras vidas.

*Lic. Elisa Saad D., por compartirnos tus ideales y dejarnos
luchar contigo.*

*Lic. Rosa del Carmen Flores M., por enriquecer nuestro
trabajo.*

*Lic. Fernando Fierro L., por permitir ser tus amigos y
dejarnos aprender de tus experiencias*

*Vicky por dejarnos compartir contigo gratos momentos,
y por crecer en nosotros. Gracias, este trabajo también
es tuyo*

*A Mary Carmen, Arturo, Claus, Gaby y Diana por ser
parte de nosotros y compartir tantas vivencias*

A Véro (♥)... por estar con nosotros

A Rosy:

*Porque hoy como siempre me encuentro pensándote,
quizás nunca volvamos a vernos,
quizás nunca sabremos porque no deseamos permanecer
más tiempo juntos; sin embargo te
llevaré para siempre entre mis recuerdos, entre las nostalgias
de mi vida y entre las ilusiones que un día compartimos.
No sé a donde llegaré, no sabré donde encontrarte.
pero si sabré donde permanecerás para siempre
... sé que tú también*

Gerardo

INDICE

Resumen	19
Introducción	21

CAPITULO

I

Aspectos Generales de la Educación Especial

1.1 Antecedentes	27
1.1.2 Historia de la Educación Especial en México	31
1.2 Concepto y objetivos de la Educación Especial	33
1.3 Servicios de la Educación Especial	35
1.4 Tendencias contemporáneas de la Educación Especial	39
1.5 Fallas y limitaciones	41

CAPITULO

II

Educación Integrada: un nuevo paradigma

2.1 Consideraciones generales en torno a las Necesidades Educativas Especiales	47
2.2 La Integración Escolar	52
2.2.1 Definición de Educación Integrada y principios que la fundamentan	53
2.2.2 Modalidades de Integración	58
2.2.3 Condiciones para la Integración Escolar	69
2.3 Consideraciones para la elección de la opción educativa para personas con Necesidades Educativas Especiales	70
2.4 Argumentos a favor de la Integración Escolar y abjecciones de la misma .	72
2.5 La Educación Integrada en México	80

2.5.1 Plan Nuevo León: Grupos integrados A y B.....	81
2.5.2 Educación para la Vida: un modelo de Educación Integración ...	82

CAPITULO

III

Algunos elementos psicopedagógicos para la planificación de la Integración Escolar

3.1 Consideraciones generales sobre alumnos con discapacidad	94
3.1.1 Selección y evaluación de las escuelas receptoras	94
3.1.2 Evaluación del alumno discapacitado	95
3.1.3 Adaptaciones curriculares	96
3.2 Preparación de los agentes educativos en general	104
3.2.1 El papel del personal directivo en la Integración Escolar	106
3.2.2 Formación del maestro integrador	107
3.2.3 El maestro de métodos y recursos en la Integración Escolar	111
3.2.4 La formación de profesores en el campo de la integración. Una iniciativa de la UNESCO	113
3.3 Organización de una clase integrada	116
3.4 La Integración Escolar dentro del aula	120
3.5 La dimensión política en la planificación de la Integración Escolar	123

CAPITULO

IV

Actitudes

4.1 Definición	133
4.2 Estructura	136
4.3 Formación	139
4.4 Función	144
4.5 Medición	145
4.6 Modificación	149

4.7 Algunos estudios sobre la Integración Escolar de alumnos con discapacidad intelectual a la escuela regular	155
4.8 Investigaciones de actitudes hacia la Integración Escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales	161
4.8.1 Actitudes de alumnos no discapacitados	161
4.8.2 Actitudes de maestros	165
4.8.3 Actitudes de directores	169

CAPITULO

V

Metodología

5.1 Objetivos	173
5.2 Planteamiento del problema	173
5.3 Hipótesis	175
5.4 Variables	176
5.5 Sujetos	177
5.6 Muestreo	178
5.7 Escenario	178
5.8 Tipo de estudio	178
5.9 Diseño	179
5.10 Instrumento	179
5.11 Procedimiento	180

CAPITULO

VI

Análisis y discusión de resultados	185
Conclusiones	207
Sugerencias y limitaciones	213
Bibliografía	215
Apéndice	221

RESUMEN

En el presente estudio se propone, aplica y evalúa un Programa de Sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares que comparten su escenario educativo con alumnos con Necesidades Educativas Especiales y mejorar así el servicio que a éstos se les brinda. Este Programa de Sensibilización surge a partir de las actividades del Programa "Niño a Niño" contenido en el proyecto Necesidades Especiales en el Aula propuesto por la UNESCO (1993).

Con el fin de evaluar la eficacia del Programa de Sensibilización, se trabajó con una muestra no probabilística constituida por 112 alumnos regulares de tercer año de primaria, 56 de ellos conformaron el grupo control y el resto el grupo experimental; ambos fueron evaluados antes y después de la aplicación del Programa.

Para medir la actitud antes y después de la aplicación del Programa, se utilizó un cuestionario de 17 reactivos agrupados en tres rubros: integración, aceptación escolar y conocimiento.

Para analizar los datos obtenidos se empleó la estadística descriptiva, sugiriendo éstos que el Programa de Sensibilización "Niños ayudando a Niños" es efectivo para modificar la actitud de la población estudiada.

INTRODUCCION

Durante mucho tiempo las personas que presentaban algún tipo de discapacidad eran tratadas de forma poco humanitaria por la sociedad, quizás por temor o falta de conocimiento sobre ellas; este trato se vió modificado por los trabajos realizados por autores tales como Itard, Séguin y Montessori entre otros, los cuales cimentaron las bases de la Educación Especial. Sin embargo, no es sino hasta principio del Siglo XIX cuando en Europa surge el interés por brindar ayuda profesional tanto a la persona con discapacidad como a su familia, ofreciendo a las personas "diferentes" la oportunidad de recibir el servicio de educación al que todos tenemos derecho (Sheppard, 1988).

Si bien la Educación Especial ofrece a sus alumnos la posibilidad de adquirir una gama de destrezas y habilidades que les permitan llevar una vida lo más independientemente posible, los alumnos que asisten a la escuela especial son "etiquetados" dando lugar a la sobreprotección y a la subestimación de sus capacidades; más aún en términos sociales son segregados y discriminados.

Ante esta situación, padres de familia, Organizaciones no Gubernamentales y profesionales han luchado por transformar esta situación obligando a reflexionar sobre la necesidad de crear un modelo educativo accesible a todos los alumnos discapacitados o no, y que al mismo tiempo, permita ofrecer una educación diferenciada en función de sus necesidades.

A partir de los años sesentas se genera un movimiento en favor de la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad, con el fin de demandar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños dentro de la escuela regular, así como también sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para que adopten una actitud positiva en el proceso educativo (Marchessi y Martín, 1990). Este movimiento denominado Educación Integrada trata de incorporar a la escuela regular a los alumnos del sistema especial, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ella existen.

La Educación Integrada se basa primordialmente en los principios de Normalización e Integración: el principio de Normalización aboga para que las personas discapacitadas puedan desarrollarse en condiciones lo más normales posibles. Ahora bien, el principio de Integración opta por la eliminación del sistema educativo dual (regular-especial).

La unificación de los sistemas regular y especial representa ventajas, por un lado ofrece al alumno no discapacitado la posibilidad de aprender a aceptar y respetar a sus compañeros con discapacidad, reduciendo el temor y los prejuicios al compartir su mismo escenario educativo. Por otra parte, el alumno discapacitado tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a la del resto de sus compañeros y de adquirir repertorios que favorezcan su futuro desempeño en los ámbitos económico y social (Toledo, 1981; cit. por Van Steenlandt, 1991).

La Educación Integrada o también llamada Integración Escolar, ha dado lugar en algunos países a la creación de nuevas opciones educativas, con el propósito de atender la demanda de la población escolar con alguna discapacidad.

En México, la integración escolar ha formado parte en la política educativa desde 1980, periodo en que la Dirección General de Educación Especial asume como parte de sus principios la normalización e integración. Y es en el sexenio anterior, cuando se establece la integración escolar como parte del programa oficial dentro de la llamada modernización educativa (DGEE-SEP, 1982).

La integración escolar de los alumnos con discapacidad a la escuela regular es una alternativa que ha venido cobrando fuerza, su puesta en práctica es sin duda una tarea delicada y riesgosa, ya que de cometer algún error se puede dañar a las personas que opten por la misma.

Para que la integración escolar sea exitosa se requiere llevar a cabo una serie de cambios en las instituciones que decidan abrir sus puertas a la diversidad y proporcionar una educación para "todos". dentro de estos cambios se encuentran las modificaciones curriculares, la formación y actualización del profesorado, mayores recursos personales y materiales entre otros (Bautista, 1991).

Ciertamente, los cambios mencionados son de vital importancia para implementar la integración escolar. Sin embargo, éstos por sí solos no asegurarán que se pueda alcanzar una participación de calidad de los alumnos con discapacidad, en donde tanto éstos como los alumnos regulares tengan las mismas oportunidades. Al respecto, Santamaría y Saad (1992) señalan que uno de los factores que determinan que la educación integrada sea un servicio de calidad es: un contexto integrador y normalizador. Son varias las variables que conforman dicho contexto, entre las cuales se encuentran:

- Actitudes positivas de los profesores ante la integración escolar de alumnos con discapacidad.
- Impulsar la relación entre alumnos regulares y con discapacidad.
- Sensibilizar a los alumnos, y en general al personal de la escuela, así como difundir información a toda la comunidad.

Lamentablemente, aún cuando en varias investigaciones (Sosa, 1987; Argil, 1990; Espinoza; 1991) se ha planteado la necesidad de sensibilizar a los alumnos regulares, hasta el momento no existen por lo menos en México, estudios realizados al respecto.

Así pues, esperamos que la presente investigación permita, por un lado, optimizar la integración en aquellos centros escolares en donde existen grupos integrados y, por otro, crear condiciones favorables en aquellas instituciones educativas que estén interesadas en convertirse en escuelas integradoras, brindando un servicio de calidad a quienes así lo soliciten.

No debemos conformarnos con una integración escolar de tipo física, debemos aspirar, por el contrario, a una integración social. Consiguientemente, debemos también esforzarnos para crear o proponer estrategias que permitan modificar la actitud de la sociedad hacia las personas con discapacidad, ya que sólo de esta forma se podrá lograr una integración social y no únicamente el acortamiento de distancias entre éstos y su sociedad.

CAPITULO

I

Aspectos Generales de la Educación Especial

En este capítulo se proporciona un panorama general del surgimiento de la Educación Especial como una respuesta a las demandas de las personas que por alguna u otra razón no se ajustaban al sistema educativo regular. Se abordan también los cambios que ésta ha sufrido en los últimos años, así como sus fallas y limitaciones.

1.1. Antecedentes

Si bien es cierto que la existencia de personas con algún tipo de discapacidad se remonta a los orígenes del hombre, los antecedentes de la Educación Especial se sitúan hasta principios del siglo XIX, siendo en Europa donde surgen los servicios relacionados con la misma.

Antes de este período las personas discapacitadas eran tratadas por la sociedad de forma poco humanitaria, debido principalmente a la filosofía y supersticiones que en esa época imperaban. Así, en algunos lugares eran eliminadas, en otros se sirvieron de ellos como objeto de entretenimiento y en muchos otros fueron sacrificadas para expulsar al demonio, que según se creía, dominaba sus espíritus. Lo cierto es que en ningún lugar podían disfrutar de sus derechos cívicos como personas (Haring y Shiefelbush, 1971 cit. por Higareda y Silva, 1994).

Estas prácticas fueron desapareciendo como consecuencia del gran impacto de los trabajos realizados por autores tales como Jean Marc Gaspard Itard, Edward Séguin y María Montessori, entre otros. Enseguida se describe de manera general en que consistieron dichos trabajos.

Se considera a Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838) como el iniciador de las prácticas para educar a niños con múltiples discapacidades. Fue notable su intento por educar al "niño salvaje de Aveyron", el cual era un niño mudo que no daba muestra de haber recibido educación alguna, ni de haber tenido trato con otros seres humanos (cit. en Ingalls, 1982). Después de cinco años, Itard logró que Víctor, nombre con el que Itard decidió bautizarle, pasara de un animal a un ser humano parcialmente civilizado que podía reconocer ciertos objetos y comprender muchas palabras. No obstante, éste fue internado en una institución ya que no era capaz de cuidarse así mismo, razón por la cual Itard juzgó su experimento como un fracaso.

Pero a pesar de todo, Itard demostró que inclusive un niño diagnosticado con discapacidad incurable podía aprender y desarrollar habilidades sociales si se le sometía a

un programa de capacitación, de esta forma Itard hizo una gran aportación al cambio de actitudes de la sociedad con respecto a las personas discapacitadas (Ingalls, 1982).

Recogiendo las experiencias de Itard, Edward Séguin (1812-1880) emigra a los Estados Unidos y elabora el "Método Fisiológico" con el fin de contribuir a la educación de los niños con discapacidad intelectual. También sentó los principios de la progresión de dificultad y los tres tiempos implicados en todo aprendizaje no espontáneo (asociación, reconocimiento y evocación) en un modelo fundamentalmente analítico (Puigdellivoli, 1986).

Otra precursora de la Educación Especial, fue María Montessori (1870 - 1952), quien inspirada por los trabajos de Séguin desarrolla procedimientos educativos, fundamentalmente analíticos, para emplearlos posteriormente en su labor educativa con niños que tenían discapacidad intelectual (op. cit.). Las aportaciones hechas por los autores anteriormente citados fueron básicamente las que sentaron las bases de la Educación Especial.

En el período comprendido entre mediados y fines del Siglo XIX, se produjo un desarrollo acelerado de la Educación Especial, que se ve interrumpido por efectos de la situación política y social tanto de Europa como de los Estados Unidos.

Más adelante, posterior a la Primera Guerra Mundial, surge nuevamente el interés por la Educación Especial debido primordialmente a un incremento de personas lisiadas o impedidas que requerían de atención especial y, en consecuencia, creaban una demanda substancial de profesionales preparados para atenderlos. Sin embargo, el estallamiento de la Segunda Guerra Mundial vuelve a detener el avance de la Educación Especial, para retomarse en la década de los sesentas y setentas. Este período coincide con el surgimiento y auge de las técnicas de modificación de conducta que abren nuevas alternativas para el estudio del comportamiento normal y anormal, con métodos derivados de las ciencias naturales.

Resumiendo, la evolución y desarrollo de la Educación Especial puede ubicarse en ocho periodos clave (Patton, Payne, Kauffman, y Brown, 1991 ; cit por Macotela, 1995), que son los siguientes:

1. Período del abuso, descuido, ignorancia y aceptación benigna (hasta 1700). Con el surgimiento del cristianismo se extiende la idea de que todos los individuos son hijos de Dios, por lo que el trato a las personas diferentes se humaniza.

La explicación a las deficiencias o diferencias se hacía frecuentemente en términos mágicos y supersticiosos: las personas diferentes se consideraban poseídas o bien transmisoras de mensajes divinos. En el Siglo XVIII era frecuente el abandono de las personas con impedimentos severos o incluso su utilización como bufones.

Hasta finales del siglo XVIII no existieron programas educacionales sino solamente algunas facilidades asistenciales.

II. Período de la toma de conciencia y el optimismo (1740-1860). Este período coincide con el estallamiento de las revoluciones francesa y americana de las cuales emana el concepto de igualdad entre individuos y un nuevo espíritu humanista. A finales del Siglo XIX surgen propiamente las bases de la Educación Especial con fundamento en los trabajos de Itard, Séguin, Montessori, Braille, Gallaudet y Howe.

III. Período de escepticismo (1860-1900). Se reconoce en este período que existe "cura" para muchas diferencias y que muchos individuos no podrán incorporarse a una vida normal. Cambia el concepto de integrar y curar por el de segregar y aislar. Se desarrollan los servicios de custodia y en consecuencia se descuidan los aspectos educacionales.

IV. Período de alarma (1900-1920). Resulta paradójico que a principios de este período se hayan producido extraordinarios avances en materia de legislación a favor de los individuos diferentes. Sin embargo, poco después, a raíz de los descubrimientos de Gregor Mendel sobre las leyes de la herencia, y a partir del desarrollo de las pruebas de inteligencia, se crea un estado generalizado de alarma y temor. Los individuos diferentes, no sólo se consideraban un peligro para la sociedad, sino que sus problemas podían ser heredados.

Por otro lado, la escala elaborada por Binet y Simon en 1905, permitió identificar a personas con deficiencias intelectuales, quienes anteriormente podrían haber pasado desapercibidas. Estos acontecimientos alimentan el surgimiento del movimiento eugenético que, incluso, lleva a la primera ley de esterilización en los Estados Unidos en 1907.

El estado de alarma descendió notablemente al distraerse la atención hacia los problemas ocasionados por la Primera Guerra Mundial. Al término de ésta, los lisiados

Facultad de Psicología

que regresaron a sus hogares contribuyeron a que disminuyera el temor hacia las personas con deficiencias.

V. Período del progreso limitado (1920-1946). Durante este período resultan prioritarias las acciones encaminadas a estabilizar las condiciones económicas y sociales posteriores a la guerra. No obstante, se desarrollan algunos avances en la Educación Especial como por ejemplo la formación de grupos integrados por profesionales diversos; se extiende también el uso de pruebas mentales que obliga a reconocer las necesidades de servicios especiales; se crean las primeras escuelas para atender desórdenes de conducta; se inicia el desarrollo del movimiento "normalización-integración".

VI. Período de Interés Renovado (1946-1960). Particular atención merece en éste período la aparición, en diversos países, de textos y trabajos de reconocidas personalidades en el campo de la Educación Especial.

Se producen también importantes avances legislativos, surgen formalmente las asociaciones de padres y promueven programas educacionales basados en nuevos desarrollos y estrategias. Coincide este período con los grandes desarrollos tecnológicos asociados a programas especiales.

VII. Período del Optimismo Renovado (1960-1970). Además de la creación de programas educacionales que abarcaron en mayor número, a los individuos especiales y de haberse producido numerosos avances legislativos en favor de ellos, se desarrollan los primeros intentos por atender preventivamente a estas personas. Surge el auge de los programas de educación temprana. Así mismo, se crea la categoría de los Problemas de Aprendizaje. Es importante en este período el cuestionamiento acerca de los problemas de marginación social, las minorías y factores socioeconómicos, con lo que nace una concepción social de la Educación Especial.

VIII. Período del Cuestionamiento y el Re-planteamiento (1970- a la fecha). Prevalcen en este período varias controversias surgidas desde la década de los sesentas, entre otras las relacionadas con el uso de pruebas e instrumentos; con el problema de la etiquetación al individuo especial; con la canalización adecuada de la persona a los servicios idóneos; con la prevención, desinstitucionalización e integración; con los derechos

tanto del niño especial como del adolescente y el adulto; con los problemas de tipo laboral y de inserción a la comunidad y con la utilidad de los planes de educación individualizada y servicios residenciales.

Alrededor de estos aspectos, queda manifiesta la pluridisciplinaredad implicada en la Educación Especial, por lo que a la solución de los distintos problemas se incorporan profesionales diversos. También ha resultado evidente la necesidad de que la comunidad acepte al individuo diferente con objeto de integrarlo productivamente. Por otro lado se han depositado las esperanzas de mejores oportunidades para la persona especial a partir de desarrollos importantes de la tecnología (prótesis, transplantes, cirugía reconstructiva, etc.).

1.1.2 Historia de la Educación Especial en México

En nuestro país la primera persona preocupada por la creación de instituciones destinadas a atender a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue el Presidente Benito Juárez (1867-1872), quien fundó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos, y más tarde en 1870, la Escuela Nacional de Ciegos.

Después de estos inicios, no es sino hasta 1914 que el Dr. José González decide crear una escuela para alumnos con discapacidad intelectual en la ciudad de León Guanajuato.

En el lapso de 1919 a 1927, comenzaron a funcionar en el Distrito Federal grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con discapacidad intelectual en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); se implementaron técnicas educativas actualizadas y se creó la Escuela de Recuperación Física (DGEE-SEP, 1985).

En 1929 el Dr. José González plantea la idea de crear una escuela modelo en la Ciudad de México, siendo hasta 1932 cuando se funda ésta.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, gran promotor de la Educación Especial en América Latina plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en México, como resultado de esta propuesta se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado

Facultad de Psicología

referente a la educación de los "discapitados intelectuales" por parte del estado. En este mismo año se crea el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con discapacidad intelectual.

En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia. Durante casi 20 años funcionaron en el país estas instituciones con carácter oficial.

En 1941 el Ministro de Educación, el Lic. Octavio Végar Vázquez propuso la creación de una escuela de especialización para maestros en Educación Especial .

Para llevar a cabo esta propuesta era necesario modificar la Ley Orgánica de Educación, siendo el 29 de diciembre de este mismo año cuando la Cámara de Diputados aprueba esta reforma, entrando en vigencia hasta el año siguiente.

Posteriormente, no es sino hasta el 7 de junio de 1943 cuando la Escuela de Formación Docente abre sus puertas para maestros en Educación Especial, esta institución contó inicialmente con las carreras de maestro especialista en educación de personas con discapacidad intelectual y de menores infractores. En 1945 se incorporan las carreras de maestro especialista en educación de ciegos y de sordomudos.

En 1954 se crea la Dirección de Rehabilitación y finalmente en 1955, se incorpora a la escuela de especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

En 1958 se fundó en Oaxaca una escuela de educación especial.

En 1959 el profesor Manuel López Dávila crea la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, esta oficina se abocó a la atención temprana de niños con discapacidad intelectual. Como resultado de esta orientación se fundaron en 1960 las escuelas de Primaria de Perfeccionamiento número 1 y 2, y en 1961 las número 3 y 4.

En 1962 se inaugura la Escuela para niños con Problemas de Aprendizaje en Veracruz, ese mismo año se abre la Escuela Mixta para Adolescentes.

Los esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con NEE alcanza su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970, en el que se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Este hecho representó un cambio de suma importancia con respecto a la actitud que el Estado tenía en cuanto a la atención que recibían las personas con NEE. El decreto de creación establecía que a la Dirección de Educación Especial dependiente de la Subsecretaría de Educación

Básica le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas (DGEE-SEP, 1985).

1.2 Concepto y Objetivos de la Educación Especial

Antes de precisar que es la Educación Especial resulta conveniente tener claros los conceptos de educación por un lado, y normalidad por el otro, ya que las definiciones que se utilizan generalmente para referirse a este campo parten de lo que se considera educar y anormal.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Especial dependiente de la Secretaría de Educación Pública (DGEE-SEP, 1981), "la educación se refiere principalmente a la formación para favorecer en el alumno la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada".

Sheppard (1988) señala que se considera "normal" en términos generales, a todo lo que funciona como norma o regla, las cuales son establecidas de antemano. La fijación de tales normas, en algunos casos corresponde a lo que dicta la mayoría de los individuos que integran una sociedad; en otros, corresponde a ciertos patrones que representan desde su nacimiento gran parte de los individuos, independientemente del grupo social al que pertenezcan. En el primer caso se tienen normas socioculturales que varían de un momento histórico a otro y de un grupo social a otro. En segundo lugar, existen normas biológicas o fisiológicas que han permanecido casi constantes desde que el hombre apareció en la tierra.

Por lo anterior, es claro que el concepto de normalidad no es estático, por el contrario, este cambia en función del momento histórico, de los valores y actitudes de los grupos sociales y de la generación y difusión del desarrollo científico y tecnológico de las diversas disciplinas. Luego entonces, el hecho de que se le considere a un niño normal o especial depende en gran medida de su entorno socioeconómico.

La Educación Especial, según la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, "... tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera

Facultad de Psicología

que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular, sino que comparte sus fines y sus principios y, en algunos casos, requiere del apoyo de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios* (DGEE-SEP, 1981).

Hallahan y Kauffman (1985), determinan que la Educación Especial se define "como la instrucción y los servicios diseñados específicamente para satisfacer las necesidades únicas de las personas excepcionales con el propósito de desarrollar al máximo su potencial humano, personal, familiar y social. Para tal efecto pueden requerirse materiales, técnicas de enseñanza, equipo y/o facilidades especiales".

La Educación Especial involucra el estudio y solución de los problemas de los individuos especiales, diferentes o excepcionales. De acuerdo con Hallahan y Kauffman (op.cit.), es el estudio de las diferencias. Estas diferencias pueden ser intelectuales, sensoriales, neuromotoras o físicas, de adaptación social, de comunicación y de la presencia de discapacidades múltiples.

Citando a Van Steenlandt 1991, la Educación Especial "es un proceso finalístico, valorativo, cognoscitivo, cultural e históricamente determinado, por el cual el ser humano, mediante la adquisición de) conocimiento compensa su potencialidad defectuosa en función de una actualización normal".

La educación especial se basa principalmente en la filosofía humanista, la cual considera a todo individuo como un ser humano, que debe satisfacer sus necesidades de pertenencia y seguridad para lograr su desarrollo psicosocial.

De acuerdo con Fierro (1990) la Educación Especial tiene como objetivo capacitar a los alumnos con discapacidad, para que éstos puedan llevar una vida lo más independientemente posible e incorporarse a la sociedad mediante la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de funciones sociales y el ejercicio de una actividad profesional que les permita disfrutar de una vida plena. De aquí la importancia de lograr que la sociedad respete a cada individuo sin importar sus limitaciones físicas o mentales (DGEE-SEP, 1981).

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

- a) Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda su vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.

- b) Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar la discapacidad o alteración específica que afecte a los alumnos.
- c) Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- d) Incentivar la aceptación de las personas con discapacidad por parte del medio social, haciendo progresivamente vigente los principios de normalización e integración.

1.3 Los Servicios de la Educación Especial

Los servicios que se ofrecen para atender a las personas con necesidades de Educación Especial difieren, dependiendo de las políticas y recursos de los que dispone cada país o contexto social determinado. No obstante, pueden enumerarse algunas modalidades de servicio comunes (Telford y Sawrey, 1977; Cartwright y Ward, 1981; DCEE, 1985; Kirk y Gallaher, 1983 cit. por Macotela, 1995). A continuación se describen diversos tipos de servicios presentados en términos de mayor a menor restricción en el ambiente; en general, entre más severo es el problema, más estricto será el ambiente:

1.-Hospitales o escenarios residenciales. Son para los individuos con discapacidades severas, (retardados profundos, autistas), en ocasiones pueden ser una alternativa temporal, en otras permanente.

2.-Escuelas especiales o centros diurnos. Consisten en ambientes apropiados para tratamiento educacional intensivo con agrupamiento por características comunes. Se emplea generalmente para individuos con problemas entre severos y moderados (físicos, auditivos, visuales).

3.- Centros de capacitación para el trabajo y talleres protegidos. En estos, se adiestra a la persona para realizar labores diversas con objeto de proporcionarles acceso a remuneración económica, pero en un espacio en el que se le protege y supervisa. Se aplica generalmente con adultos y adolescentes.

4.-Salón especial dentro de una escuela regular. La persona permanece la totalidad del día con un maestro especial y convive con el resto de sus compañeros en situaciones sociales y recreacionales. Se aplica a discapacidades entre leves y moderadas.

5.-Salón de recursos o clase especial parcial. El niño asiste a una clase especial parte del día escolar y el resto del tiempo participa en el salón de clases regular. Es un servicio para problemas de leves a moderados.

6.-Escuela regular con servicio de apoyos especiales. El niño asiste a una escuela regular, pero recibe ayuda de profesionales a ciertas horas del día. Se aplica a niños con discapacidades leves. Las modalidades de apoyo especial son:

- a) el maestro itinerante o ambulante, que colabora con el maestro regular para la atención a niños especiales en el grupo especial.
- b) el maestro consultor, que discute el caso con el maestro regular y proporciona asesoría para que auxilie al niño especial.

7.-Apoyo extra-escolar. El niño asiste a una escuela regular, pero recibe apoyo de psicólogos o terapeutas especializados fuera del horario escolar. Es para individuos con problemas leves.

La figura siguiente esquematiza los servicios más frecuentes que se ofrecen en Educación Especial. Se integran cuatro dimensiones relacionadas entre sí:

- Grado de restricción del ambiente
- Tipo de servicio especial
- Grado de severidad del problema
- Número de personas atendidas en cada nivel

Un ejemplo de la relación entre dimensiones se refiere a que en los ambientes mayormente restringidos (por ejemplo, las instituciones residenciales) se atienden problemas de carácter severo que involucran al número más reducido de individuos con necesidades

de atención, en tanto que en los ambientes con menor restricción (los salones regulares) se atiende a problemas leves en donde se encuentra un mayor número de individuos.



▲ Esquema adaptado de Deno, E., en Kirk y Gallaher, (1985)

Educating Exceptional Children (4^a ed.) Boston, Houghton Mifflin

La amplitud de cada sección indica simbólicamente el número de personas excepcionales atendidas en cada ambiente especial de aprendizaje. Iniciando de abajo hacia arriba, el número de niños atendidos en cada sección incrementa a medida que el ambiente de aprendizaje se acerca a la educación regular.

Actualmente, en nuestro país, se ha originado un proceso de reorganización de la Educación Especial, lo cual ha implicado un análisis de la situación de los diferentes servicios y áreas que la constituyen. Como resultado de esta reorganización surge una alternativa para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes) en escuela regular; esta alternativa se conoce como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Guajardo, 1994).

Facultad de Psicología

Los objetivos que pretende alcanzar cada USAER son:

- a) Brindar apoyo psicopedagógico a los alumnos que presenten dificultades para el aprendizaje de los contenidos escolares contemplados en el currículo de educación básica.
- b) Orientar a los padres de familia de la comunidad escolar sobre los apoyos que requieran los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a la escuela regular.
- c) Sugerir al maestro de grupo regular opciones de actividades o materiales didácticos para trabajar con su grupo específicamente para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la estructura educativa de la USAER, esta se constituye por :

- a) *Un director.* Su papel consiste en coordinar las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en las cinco escuelas que la USAER se encarga de brindar apoyo.
- b) *Maestros de apoyo.* Son maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo integrado o Centro Psicopedagógico. Aproximadamente cada USAER, tiene en promedio diez maestros de apoyo distribuidos en las cinco escuelas.
- c) *Equipo de apoyo técnico.* Conformado básicamente por un psicólogo, un terapeuta de lenguaje, un trabajador social y en el caso de que los alumnos así lo requieran, pueden incluirse otros especialistas en discapacidad intelectual, ciegos, sordos, etc.
- d) *Una secretaria.* Quien se encarga de brindar apoyo secretarial a toda la Unidad.

En cada una de las escuelas se acondiciona un aula denominada "aula de apoyo", la cual es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular.

El proceso de atención que la USAER brinda se inicia con una evaluación inicial que tiene como objetivo la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales. Una vez hecho esto se:

- a) *Planea la intervención,* es decir, se definen las adecuaciones curriculares que deben realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica.
- b) *En caso de ser necesario se proporciona al alumno un servicio de carácter complementario y,*

c) Si el alumno no requiere ni una intervención psicopedagógica ni un servicio complementario se le canaliza a un servicio de educación especial de carácter indispensable.

Así pues, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular representa una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de la educación básica.

1.4 Tendencias Contemporáneas de la Educación Especial

Los movimientos humanistas han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales. Esto ha generado esfuerzos para considerar a las personas como individuos con derecho a trato humano y respetuoso. Las tendencias y principios derivados de este movimiento humanista son citados por Macotela (1995):

1.- Normalización: esta tendencia se refiere a poner a la disposición de las personas con discapacidad, condiciones y formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y estilo de vida vigentes para toda la sociedad y fue originada en Dinamarca. La tendencia se vincula con el movimiento de "Desinstitucionalización" cuyos defensores pugnan por evitar las consecuencias negativas de los ambientes segregados y restringidos para las personas con requerimientos de Educación Especial.

2.- Integración: básicamente significa el proporcionar a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares, (Cartwright y cols, 1981). Este no era el caso en el pasado cuando a las personas diferentes se les mantenía aisladas o escondidas. Posteriormente se les sacó del aislamiento, pero se les mantuvo en instituciones especiales (otra forma de aislamiento, aunque menos severa).

El principio de integración se vincula estrechamente con el de normalización y fundamentalmente involucra los esfuerzos por proporcionar a las personas diferentes servicios en ambientes mínimamente restringidos (Kirk y Gallaher, 1983). Por definición, el ambiente menos restringido es el salón de clases regular. Se postula que el niño debe ser educado con compañeros normales, recibir servicios especiales paralelos a la instrucción normal y tener la oportunidad de relacionarse con sus compañeros normales lo más posible.

La tendencia de integración intenta conjuntar los sistemas de educación especial y regular de manera que se evite separar al individuo del resto de la sociedad proporcionándole acceso a servicios educacionales en escuelas con apoyos especiales tales como maestros itinerantes, salones de recursos, clases especiales, etc.

3.- Educación Especial No Categórica: la tendencia de EENC se asocia al movimiento que pugna por desechar la práctica de rotulación, dada la frecuencia de etiquetación inadecuada y de la gran cantidad de consecuencias negativas que esto trae para la persona etiquetada .

La alternativa que se ofrece consiste en identificar las destrezas y limitaciones específicas de cada individuo, como forma de atender a la persona - no a la etiqueta - y como forma de agrupar individuos. La agrupación se realiza con base a similitudes en destreza y limitaciones entre individuos, a diferencia de la agrupación con base en una etiqueta.

4.- Educación Temprana: se refiere a la necesidad de proporcionar lo más tempranamente posible (0 - 6 años) la atención necesaria. La tendencia se desprende del reconocimiento de la importancia de los primeros años en la vida futura del individuo (Allen, 1980; Fallen y McGovern, 1978) y de la evidencia de investigación sobre desarrollo infantil. Este movimiento ha conducido a disminuir el énfasis en la etiquetación, a promover los enfoques multidisciplinarios, y a reconocer la importancia de la educación a padres y de la identificación temprana (Kirk y Gallaher, 1983).

5.- Legislación: se refiere a la necesidad de que las instancias legales promuevan los derechos del individuo discapacitado de manera que:

- 1) se proporcionen en la medida de lo posible, programas educacionales individualizados,
- 2) se ofrezca educación en los ambientes mínimamente restringidos,

- 3) se evite la aplicación discriminatoria de pruebas (adaptándolas al grupo minoritario o a la modalidad idónea para su comprensión: (Braille, lenguaje de signos, traducción al idioma de origen, etc.), y
- 4) se asegure la confidencialidad, (Cartwright y col. 1981).

6.- Paradigma de Vida Independiente: actualmente el movimiento de vida independiente presenta un nuevo paradigma que promueve y facilita progresivamente que los ciudadanos con discapacidad puedan asumir su responsabilidad en el desarrollo y manejo de recursos personales y de la comunidad.

Uno de los programas que asume este paradigma es el Programa "Educación para la Vida" de Zacarías (1967), el cual tiene como meta principal el desarrollo de las condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo para que éste pueda integrarse como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autorrepresentación (Zacarías y Saad, 1994).

1.5 Fallas y Limitaciones de la Educación Especial

A lo largo de este capítulo se han expuesto algunos de los objetivos de la Educación Especial, siendo uno de los más importantes el de desarrollar las capacidades de las personas con NEE para que se integren de manera productiva a la sociedad. Sin embargo, ha sido difícil lograr dicha integración ya que los servicios que ofrecen las escuelas especiales se han caracterizado por su énfasis en las categorías, el cuidado y la segregación (Fierro, 1990); esta y otras fallas que se listan enseguida han conducido a que la Educación Especial no alcance sus objetivos:

- a) Es indudable que la escuela de Educación Especial ofrece a sus alumnos la posibilidad de adquirir una gama de destrezas y habilidades que les permitirán llevar una vida lo más independiente posible. Pero también, al asistir a una escuela especial, el alumno adquiere el

estigma de "especial", lo que dificulta en gran medida que se incorpore a las actividades económicas y sociales (Antinori, 1984).

b) En términos sociales implica segregación y discriminación de un grupo social, dado que los medios de evaluación utilizados para identificar a los niños que deben asistir al sistema especial, con frecuencia tienden a describir más sus limitaciones que sus capacidades, dando la imagen negativa del sujeto "no puede", en vez de decir "es capaz de" (Roman, 1981). En ocasiones, esto lleva a dar diagnósticos inadecuados, etiquetando a los alumnos con rótulos denigrantes, y por consiguiente ubicándolos en programas escolares que se encuentran en un nivel inferior al de sus capacidades reales, y apartados de la escuela regular (Braslavsky, 1981).

c) La evaluación generalmente se hace con la aplicación de pruebas psicométricas, con el fin de medir, casi siempre, la inteligencia del examinado, esto conlleva a que los profesores piensen que el bajo rendimiento del alumno discapacitado se debe únicamente a su potencial intelectual, por lo cual sienten que no vale la pena esforzarse para que éste supere sus dificultades educativas.

d) Para que las personas con NEE reciban Educación Especial muchas veces es necesario etiquetarlas. Cada vez más se reconocen los efectos negativos que produce asignar categorías y etiquetas a las personas con discapacidad. Entre estos efectos se encuentran:

- 1.- Las etiquetas tienden a distraer la atención de factores que podrían ser importantes para ayudar a los alumnos a tener éxito.
- 2.- El etiquetar también ha llevado a muchos maestros a sobreproteger a sus alumnos y por consiguiente a subestimar sus capacidades.

e) Por otro lado, el sistema de Educación Especial, realizó adaptaciones curriculares en los métodos, contenidos, medios y objetivos, con lo cual, ha sufrido grandes alteraciones y se ha apartado del currículo académico. Esta se ha dado en dos direcciones opuestas: unas veces degradando y convirtiendo la institución en una mera custodia y asistencia, sin función educativa alguna y otras, orientando la labor educativa a la adquisición de habilidades básicas (cognitivas, interpersonales, de autonomía y competencia social). En ambos casos, no prepara

a la persona para ocupar un puesto de trabajo en el sistema productivo. Fierro y Saad (1985), señalan que la experiencia ha demostrado que tienen mayores dificultades para adaptarse al trabajo entre normales, las personas educadas en medios segregados. En su opinión, las currícula propuestas para las poblaciones especiales no deben centrarse solamente en el aspecto educativo tradicional, sino ser más integrales, esto es, considerar los aspectos biológicos, médicos, sociales, culturales y económicos.

Así pues, únicamente la formación y capacitación de personas con NEE en un contexto integrado será capaz de conducirlos de manera natural a un puesto de trabajo en una empresa ordinaria o en una institución de servicios (Fierro, 1990).

f) Una de las grandes e importantes limitaciones que ha sufrido la Educación Especial ha sido la caracterización de nuestra sociedad como un sistema económico capitalista, lo cual ha creado condiciones que se reflejan en el ámbito educativo y cuyas características se presentan en la atención del explosivo crecimiento de la demanda de educación, requiriendo cuantiosos recursos financieros; así el presupuesto destinado por la Secretaría de Educación Pública es repartido inequitativamente entre las diversas especialidades que hasta el momento constituyen el Sistema Educativo, y esto es aún más evidente en los recursos destinados a la Educación Especial. No obstante esta situación ha ido modificándose parcialmente, en donde las pugnas ejercidas por asociaciones de padres de hijos con NEE, movimientos políticos como el organizado por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO (Declaración de Salamanca, 1994), y otras instituciones privadas han luchado por un mayor nivel presupuestario con fin de mejorar el sistema educativo.

Por último, conviene agregar que para brindarles oportunidades verdaderamente iguales a las personas con alguna limitación física, mental o emocional hay que consagrarles mayores recursos en tiempo, personal, presupuesto y planificación (DGEE, 1985), es quizá este hecho, junto con la creencia de que el sujeto que posee requerimientos especiales es un alumno que por sus características físicas o psicológicas puede presentar dificultad de diferente grado y naturaleza para progresar con los programas de la escuela regular, lo que ha llevado a no proporcionar una educación democrática a las personas con NEE.

Si bien las escuelas de educación especial no deben desaparecer ya que seguramente

algunos niños con discapacidad moderada y profunda sólo podrán ser atendidos en grupos específicos, se debe procurar formar verdaderos grupos educativos especiales (Fierro, 1990).

Se requirió de mucho tiempo para darse cuenta de que no se puede integrar a la sociedad a las personas con NEE actuando desde un marco de acción segregacionista. De aquí la importancia de crear un modelo educativo accesible a "todos los alumnos" discapacitados o no, ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades.

CAPITULO

II

Educación Integrada: un nuevo paradigma

En el presente capítulo se hace una revisión de la influencia que ha tenido el término *Necesidades Educativas Especiales* en el ámbito de la *Educación Integrada*, los principios sobre los que ésta se fundamenta, algunas de sus modalidades y los aspectos que deben considerarse para su puesta en práctica. Finalmente, se consideran los argumentos a favor y en contra de la *Educación Integrada* y la situación de ésta en México.

2.1 Consideraciones Generales en torno a las Necesidades Educativas Especiales

Concepto

A partir de los años sesenta y especialmente en la década de los setenta, se genera un movimiento que da lugar a un cambio de suma importancia en la concepción de las discapacidades y de la educación especial, este cambio se vio favorecido por las siguientes tendencias (citadas por Marchesi y Martín, 1990):

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. La deficiencia deja de verse como algo propio del alumno para considerársele en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. Por lo tanto, el sistema educativo puede favorecer el desarrollo y el aprendizaje de alumnos con características deficitarias.

- Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que presentan los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje se modifica dando como resultado a una concepción más interactiva, en la cual el aprendizaje abre también vías que favorecen enormemente su desarrollo.

- El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias más que en los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.

- La existencia de un mayor número de profesores y profesionales tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, que cuestionaron las funciones de ambos sistemas, haciendo notar las limitaciones de cada uno.

Facultad de Psicología

- Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares, al tener que enseñar a los alumnos que acudían a ellas, pese a sus diferencias en capacidades e intereses.

- El darse cuenta de que un número considerable de alumnos desertaban de la escuela antes de culminar la educación obligatoria. El concepto de "fracaso escolar" cuyas causas principales eran de tipo social, cultural y educativo, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso escolar y la deficiencia, y por lo tanto, entre alumnos que acuden a una escuela ordinaria y alumnos que acuden a una escuela especial.

- Los resultados limitados que la mayoría de las escuelas especiales obtenían con un número significativo de los alumnos. La heterogeneidad de los alumnos que recibían obligó a un replanteamiento de sus objetivos, funciones y relaciones con el sistema educativo ordinario.

- El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó a que se valoraran nuevas posibilidades educativas a partir de datos concretos.

- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

- La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores. Este cambio de actitud se vio favorecido por la presión de padres de hijos discapacitados y las asociaciones de adultos igualmente discapacitados que reclamaron sus derechos.

Todos estos hechos han ido constituyendo una nueva forma de entender las discapacidades desde la perspectiva educativa. Los dos elementos más importantes de este acercamiento, se hayan desde el punto de vista conceptual, en el término de "Necesidades Educativas Especiales" (NEE).

El concepto de NEE se comenzó a emplear en los años sesenta, pero no es sino hasta 1974 cuando sufre el impacto esperado gracias al informe publicado por Warnock, en el que se cuestionaba el modelo de educación especial, así como la idea de que existen dos clases de niños, de donde se deriva la necesidad de dos sistemas paralelos de enseñanza.

De acuerdo con Marchesi y Coll (1990) al referirse a alumnos con NEE, se habla de aquellos niños que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y, que por consiguiente, requieren de una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Repercusiones derivadas de la sustitución del término deficiencia por el de NEE

Este cambio de terminología ha traído consigo importantes repercusiones, las que se listan enseguida:

1. Al hablar de problemas de aprendizaje y no de deficiencias, el énfasis se pone en la capacidad de los centros educativos para responder a las demandas de los alumnos con NEE.

2. Al emplear el término NEE no sólo considera a aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales permanentes (2% de la población escolar), sino también a los alumnos con necesidades transitorias, tal es el caso de alumnos con retrasos en el aprendizaje de diferentes materias, con problemas de aislamiento social y con problemas emocionales y de conducta, entre otros.

3. El concepto de NEE remite en primer lugar a las dificultades de aprendizaje, pero también a los recursos educativos requeridos para atender dichas necesidades y evitar otras dificultades. Luego entonces, el sistema educativo puede o no dotarse de los medios para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Es evidente que las diferencias serán notables en uno y otro caso, tanto si se comparan dos sistemas distintos, como si se hace con dos escuelas del mismo sistema pero con diferentes medios.

4. El término recursos educativos nos hace pensar en primera instancia en:

- a) Un número mayor de profesores o especialistas.
- b) Ampliación de material didáctico.
- c) Supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de los edificios.

Facultad de Psicología

Sin embargo, hay otra serie de recursos que de la misma manera que los anteriores, son fundamentales. Dentro de éstos destacan la preparación y competencia profesional de los maestros para:

- a) Tener una comprensión completa e integral del educando
- b) Elaborar proyectos educativos.
- c) Realizar adaptaciones curriculares.
- d) Adecuar sistemas de evaluación y materiales y,
- e) Utilizar nuevas metodologías.

La conjunción y complementariedad de todos estos recursos permite abordar de forma eficaz las NEE de los alumnos.

5. La finalidad de la detección y evaluación de las NEE de los alumnos es la de analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, valorando simultáneamente los recursos educativos que necesitan y la escuela donde los pueden encontrar. Esta repercusión es de vital importancia ya que la concepción basada en las NEE contempla a la integración como la opción más adecuada, siendo extraordinarias decisiones más segregadoras. Por el contrario, la concepción basada en la deficiencia consideraba más adecuada la escolarización en centros de educación especial lo que, como ya se ha indicado en el capítulo anterior, tiene más desventajas que ventajas si lo que se desea es integrar a la sociedad a las personas con NEE ya sea temporales o permanentes.

6. Por último, este nuevo punto de vista ha originado novedosas perspectivas en el campo de la educación especial. Por una parte ha ampliado los límites de la educación especial, y la ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por la otra, ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos, surgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma.

Críticas al concepto de Necesidades Educativas Especiales

A pesar de sus indudables ventajas, el concepto de NEE ha sido objeto de críticas. Algunas de éstas son citadas por Marchesi y Martí (1990). Así algunos piensan que es un término excesivamente vago y que remite constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión. Se dice también que su utilización es más bien retórica, ya que no se indican los mecanismos o sistemas para detectar quienes necesitan educación especial, por lo que al final sus ventajas educativas son muy escasas.

Un segundo grupo de críticas se refieren a su excesiva amplitud. La educación especial pasó del 2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de los alumnos con NEE. Incluso en los últimos años se ha comenzado a hablar de un número mayor de alumnos con problemas de aprendizaje y de que los alumnos con un rendimiento superior a la media tendrían NEE. Si esto fuera así, cabría preguntarse cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella.

Se piensa además que el concepto de NEE no diferencia entre aquellos problemas que son responsabilidad del sistema educativo, de aquellos otros que se producen en ámbitos de experiencia diferentes (familia, clase social, minoría étnica, etc.), pudiendo suceder que muchos niños tuvieran necesidades especiales sin que ello supusiera necesariamente que tengan necesidades educativas.

Un último grupo de críticas acusa a este concepto de dar una imagen por demás optimista de la educación especial. Parecería como si suprimiendo el nombre de las deficiencias éstas fueran menos graves, como si centrando los problemas en la escuela y en la provisión de recursos fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones normalizadoras. A diferencia de lo anterior, los críticos opinan que los alumnos pueden plantear problemas de aprendizaje cuyo origen está en muchas ocasiones fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no va a poder, por sí solo, resolver estos problemas.

Todas estas críticas ponen de manifiesto la necesidad de precisar y perfilar el concepto de NEE. No obstante se reconoce que precisamente es su utilización la que ha abierto la posibilidad de reformar el sistema educativo, la que ha permitido poner el acento principal en las posibilidades de la escuela y la que por último, ha permitido mostrar con mayor nitidez los objetivos de la integración escolar.

2.2 La Integración Escolar

La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana, del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales se consigue de una forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de esa comunidad.

Las escuelas integradoras suponen un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, y para tener éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, depende sobre todo, de la convicción y compromiso de todos los individuos que integran la sociedad (UNESCO, 1994).

Es pues que una de las nuevas tendencias significativas que se pueden constatar en la evolución de la educación de los niños con NEE es la de su integración en la educación común. Dicha tendencia, se basa en la filosofía de normalización, la cual pretende que el individuo con alguna discapacidad viva de acuerdo con sus capacidades y limitaciones lo más cercano posible a lo "normal". Aboga por el derecho de todos los alumnos a ser incluidos en los programas escolares regulares, por lo que, las escuelas deben adoptar sus programas a las necesidades educativas únicas del alumno. Su principal objetivo es: garantizar que el alumno con alguna discapacidad logre su aceptación y participación en actividades escolares, sociales y laborales.

Es importante destacar que la educación integrada o integración escolar surge en gran medida como resultado de las demandas de padres de familia, profesionales, Organizaciones no Gubernamentales y los propios individuos con NEE permanentes que influenciados por el movimiento integracionista piden tener acceso a las escuelas de su comunidad y en general a su sociedad.

2.2.1 Definición de Educación Integrada y Principios que la fundamentan

Definición

De acuerdo con Medrano (1986) la Educación Integrada, "es un sistema completo de atención, tratamiento y servicios para las personas que ya sea por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales, por dificultades motrices o por cualquier otro motivo, no se ajustan al modelo establecido en la sociedad".

Marchesi y Martín (1990), definen a la Educación Integrada, como "un movimiento que trata de incorporar a la escuela regular a los alumnos del sistema especial", junto con todos los recursos técnicos y materiales que en éste existen.

Kaufman (citado en Sanz del Río, 1988) define la integración en el marco educativo como "la integración temporal, educativa y social de un grupo seleccionado de niños con discapacidad junto a compañeros *regulares*, basada en una planificación educativa y un proceso programado, evolutivo e individual determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal administrativo, auxiliar y educativo del sistema regular y especial".

Por otro lado, la National Association for Retarded Citizens (N.A.R.C.) define la Educación integrada, como "un servicio educativo que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas educativas con diferentes niveles de integración, que son apropiados al plan educativo de cada alumno; permitiendo la máxima integración educativa, temporal y social entre los alumnos con y sin discapacidad durante la jornada escolar regular" (cit. por Medrano, 1986).

Cada una de las definiciones antes mencionadas señalan ideas principales de la Educación Integrada, sin embargo, una definición más clara, es la que presenta Birch (1974; citado en Medrano, 1986); "la Educación Integrada es la unificación de la Educación Regular y Especial, con el fin de ofrecer una serie de servicios de alta calidad a todos los niños en base a sus necesidades únicas de aprendizaje".

En algunos casos, los niños con múltiples discapacidades, afectados con graves problemas de personalidad, etc., tendrán que ser atendidos en centros específicos; sin embargo, esto no contradice la integración al sistema, más bien, se está respetando el tipo de servicio que hará posible el tratamiento para satisfacer sus necesidades y que tiene derecho a recibir.

Facultad de Psicología

Para entender más ampliamente lo que es la Educación Integrada, Birch (1974; citado en Sanz del Río, 1988) presenta los siguientes elementos descriptivos:

- En la Educación Integrada los alumnos con discapacidad son asignados a diferentes clases según sus necesidades, procurando que asista a una clase regular y proporcionándole el apoyo educativo que requiere en otro horario.

- En cualquier modalidad del servicio, se respeta la discapacidad del niño, sin darle una etiqueta categórica para determinar el programa educativo que seguirá.

- Mediante el proceso de integración, los maestros de las clases ordinarias, amplían y adaptan los procedimientos y el contenido educativo, de forma que todos los niños se incorporen a los programas regulares con niveles adecuados para cada uno.

- La integración podrá realizarse a cualquier nivel, desde la etapa preescolar, hasta terminar la educación secundaria y aún después.

- Los niños se retiran de las clases regulares sólo cuando es estrictamente necesario, para asistir a programas específicos de enseñanza; muchos niños por consiguiente, aún aquellos con discapacidad severa, deben permanecer en ambientes regulares la mayor parte del tiempo.

- En algunos casos, los alumnos recibirán instrucción individual o en pequeños grupos: proporcionando tareas específicas asignadas por el maestro especial.

- Los maestros especiales y ordinarios deben acordar sobre la distribución del tiempo y de las tareas para los niños con discapacidad, según sus necesidades.

- Los maestros del sistema regular serán responsables de los informes y reportes sobre el progreso de cada uno de los alumnos con discapacidad; consultando e intercambiando opiniones con el maestro especializado.

- Los alumnos con discapacidad deben comenzar su educación en clases maternas o de primer grado, en escuelas del sistema regular, con el apoyo educativo necesario; y

solamente transferirlos a clases o escuelas especiales, durante el período que se requerirá para prepararlos para su integración a la escuela regular.

- La selección para cada nivel de integración, se hará en base a las necesidades educativas de los alumnos y a la capacidad de los programas integradores para satisfacer las mismas; dejando de lado la severidad de la discapacidad, ya sea física, mental, emocional, etc., de cada caso.

- Las escuelas y los ambientes en que se imparte la Educación Integrada, ofrecen espacios sin barreras arquitectónicas, seguras y flexibles para todos los niños.

- El currículo de capacitación de los maestros regulares incorpora teoría, práctica, materiales, tecnología y manejo de clases en grupo integrado.

- Los padres participan junto con los maestros en la toma de decisiones sobre programas especiales para sus hijos.

- Los niños "regulares" colaboran ayudando a sus compañeros con discapacidad cuando es necesario.

A partir de los principios planteados por la Educación Integrada, la Confederación Mexicana de Asociaciones en favor de las Personas con Deficiencia Mental (1992), presenta cinco objetivos específicos que se esperan lograr con la implementación de la Educación Integrada en México:

- Identificar las necesidades educativas individuales y ajustar los programas curriculares de la escuela regular.

- Reconocer criterios evaluativos que permitan y faciliten el desarrollo integral del individuo, tanto en lo académico, como en lo social.

- Incrementar las habilidades y destrezas que le permitan participar y contribuir de manera útil dentro de su comunidad.

- Desarrollar su autoestima y su concepto de autosuficiencia; fomentando una imagen positiva en la escuela y en el grupo; estructurando estrategias que favorezcan la interrelación; ayudando al reconocimiento y aceptación de las diferencias propias y de otros.

- Utilizar estrategias psicopedagógicas que faciliten el manejo del grupo a través de actividades participativas, que permitan el desenvolvimiento cognoscitivo de cada alumno, alrededor de los mismos conceptos a aprender.

En resumen, esta alternativa será la que permita desarrollar el objetivo de la educación general; integrado a todos los individuos en la sociedad y en la vida productiva; brindando a las personas con alguna discapacidad una vida independiente y respetando su propia capacidad.

Principios

Con el movimiento integracionista en la educación especial ha aparecido toda una redefinición de principios inspiradores y directivos. Dentro de estos principios se encuentran los de normalización, sectorización e integración entre los más importantes.

Normalización

Este principio se origina en los países escandinavos al final de los años cincuenta. En 1969 Nirje (citado por Van Steenlandt, 1991) lo formula en los siguientes términos: "el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad".

Wolfensberger (1972, op. cit.) define a la normalización como "la utilización de medios tan culturalmente normativos como sea posible para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible".

Sectorización

Tradicionalmente los servicios asistenciales para personas discapacitadas están centralizados en Instituciones especiales. Actualmente se tiende a insistir en la desinstitucionalización y la integración de éstos al sistema general de servicios públicos, siempre cuando sea posible.

Sectorización significa pues, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren. Desde este punto de vista, la

normalización, pasa por la sectorización que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social "normal", de tener "experiencias normales" dentro de "estructuras normales" de la sociedad: estructuras sociales, educativas, de salud y de trabajo (UNESCO, 1982; op. cit.).

La sectorización presenta dos grandes ventajas a saber: rebaja de los costos al utilizar los servicios locales existentes y el cambio positivo de actitudes de los miembros de la comunidad.

Ahora bien, para que la sectorización sea exitosa requiere no solamente de la disposición de recursos, servicios y profesionales, sino también disposición personal por parte de la comunidad para aceptar a las personas con necesidades educativas especiales. Cuando falta esta disposición no es posible hablar de una verdadera integración, concepto que analizamos a continuación.

Integración

La integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no discapacitados (De Lorenzo, 1985; cit. por Van Steenlandt, 1991).

Otra definición es la propuesta por la NARC (National Association For Retarded Citizens, USA), que establece a la integración como filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase, que son apropiadas al plan educativo para cada alumno permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos discapacitados y no discapacitados durante la jornada escolar normal (citado por Alvarado y Murga, 1995).

Una situación que ha generado controversia entre los profesionales dedicados al estudio de la integración escolar es el hecho de que la integración vista únicamente como colocación de los alumnos en un centro de educación regular elimina barreras de distancia y constituye un primer paso necesario para dejar atrás la segregación de alumnos con NEE, pero no es suficiente e incluso puede ser riesgosa. No basta con una integración puramente física en donde se coloquen rampas y equipos especiales, pues estos elementos son necesarios, pero de acuerdo a los objetivos primordiales de la integración lo importante es la calidad de la

educación que se ofrezca, en consecuencia, las transformaciones fundamentales que han de hacerse en una escuela integradora son las curriculares: lo que se les enseña a los alumnos y porqué, la forma en que es llevada a cabo esta enseñanza y la forma en que es observado el progreso. López y Guerrero (1993) señalan que la integración no se produce de manera lineal por el simple hecho de encontrarse juntos, sino que es necesario contemplar y planificar dimensiones instructivas y sociales.

En efecto, previo a la unificación de los sistemas regular y especial, deben tomarse en cuenta varios aspectos: medidas administrativas y organizativas, preparación de recursos humanos y materiales y la responsabilidad de las autoridades políticas; por lo tanto, para que la integración sea exitosa deben existir toda una serie de condiciones, mismas de las que hablaremos más adelante.

A manera de conclusión podemos decir que es necesario que en México se empiece a reconocer el derecho de las personas con NEE a ser respetados e integrados a la sociedad, tanto en el aspecto educativo, laboral y social. En cuanto al aspecto educativo "el derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial de educación para Todos en el Proyecto de Marco de Acción sobre NEE, en Salamanca, España, el pasado junio de 1994. El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística o de otro tipo (UNESCO, 1994).

2.2.2 Modalidades de Integración

En el informe Warnock se distinguen tres formas principales de integración: física, social y funcional. La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se constituyen en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, pudiendo compartir algunos lugares como el patio o el comedor. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos algunas actividades comunes con

el resto de sus compañeros, como juegos o actividades extraescolares. Finalmente, la integración funcional es considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con NEE participan tiempo parcial o completo en las aulas regulares y se incorporan como un alumno más a la dinámica es-colar.

Un análisis más completo es el realizado por Soder en 1980 (cit. por Fierro y Saad 1985).

Soder distingue cuatro formas de integración: física, funcional, social y societal. A continuación se describe en que consiste cada una de éstas:

Integración Física

La reducción de la distancia física, es decir geográfica, entre las personas con y sin discapacidad.

Integración Funcional

Utilización de los mismos medidas y recursos por parte de las personas con y sin discapacidad, de forma separada o simultáneamente.

Integración Social

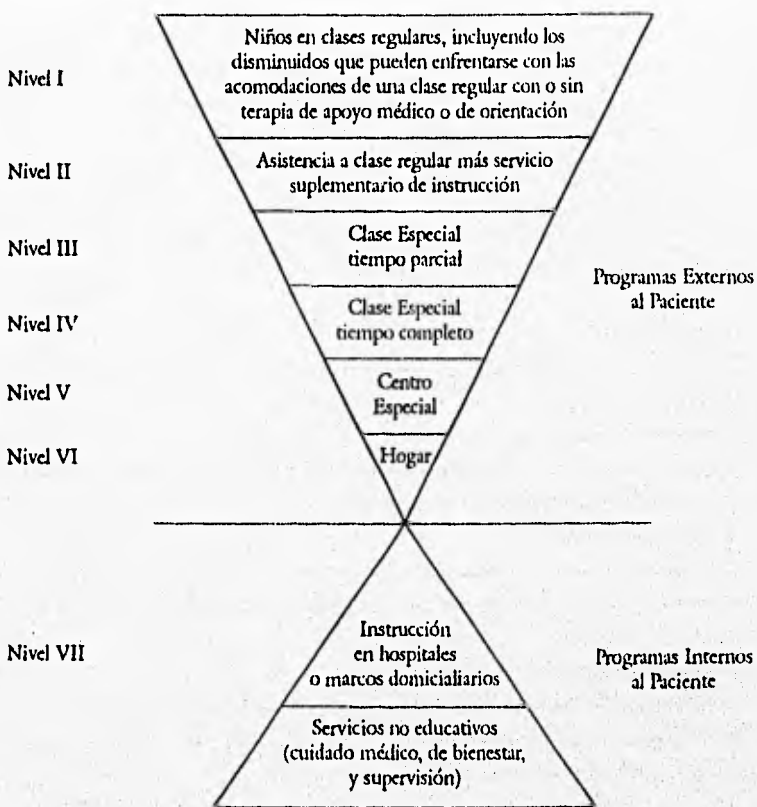
Acercamiento psicológico y social entre ambos grupos. Los discapacitados forman parte de una misma comunidad con los no discapacitados, hay contacto espontáneo y regular y se establecen lazos afectivos.

Integración Societal

Ultimo eslabón en la integración. Los ciudadanos discapacitados tienen las mismas posibilidades legales-administrativas de acceso a los recursos sociales, de influir en su propia situación y de realizar un trabajo productivo.

Todos estos niveles integrativos se desarrollan en el marco escolar, laboral y en el marco de la comunidad.

Desde otra perspectiva basada en la estructura organizativa, se han planteado también diferentes grados o niveles en el proceso de integración de los alumnos con NEE. El sistema en cascada descrito por Deno en 1970 (cit. por Marchesi y Martín, 1990) es uno de los puntos de referencia en los trabajos más modernos y su importancia se debe en gran parte a que el acento ha sido puesto en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en las clásicas taxonomías de la deficiencia.



▲ NIVELES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN (DENO, 1970)

Por regla general, las alternativas educativas se ofrecen escalonadas para que respondan a las necesidades individuales de los alumnos según el grado y naturaleza de sus limitaciones. Uno de los modelos con estas características es el propuesto en el informe COPEX (Publicado en Quebec en 1976; cit. en Medrano, 1986), el cual se presenta a continuación.



▲ SISTEMA DE PIRAMIDE EN CASCADA.

Propuesto en el Informe COPEX en Canadá (Publicado en Quebec, 1976; citado en Medrano, 1986).

Este sistema de pirámide en cascada, ha sido adoptado en distintos países con ligeras modificaciones. Contempla una diversidad de medidas graduadas de las posibilidades del

Facultad de Psicología

niño, pero desde una perspectiva de normalización que se describe brevemente a continuación:

NIVEL 1. Incluye a todos los alumnos con alguna discapacidad capaces de seguir los programas de la clase, atendida por un profesor ordinario que asume la responsabilidad de la misma, actúa como tutor e interviene en la prevención y corrección de pequeñas dificultades de aprendizaje.

NIVEL 2. Los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con un profesor regular y siguiendo los programas ordinarios. El profesor recibe orientación y ayuda de algún especialista, referida a técnicas de rehabilitación, diseño de estrategias, metodología, etc., en función de las necesidades de los alumnos.

NIVEL 3. Los alumnos siguen el currículo normal de todo el grupo y están a cargo de un profesor regular. Un profesor especialista presta ayuda al alumno de forma individual o en pequeños grupos, según sus necesidades o problemas específicos. Estos especialistas trabajan en estrecha colaboración con el profesor de la clase coordinando la actuación educativa.

NIVEL 4. Los alumnos con discapacidad están escolarizados en centros del sistema regular, permaneciendo parte de la jornada en clase regular y parte en la clase especial. El programa de desarrollo individual del alumno integra aspectos del currículo ordinario y otra parte del programa contendrá aspectos individuales, los cuales serán apoyados en la clase individual. Las dos partes deben actuar de forma coordinada para la mejor consecución de los objetivos establecidos en el programa.

NIVEL 5. Los alumnos se integran en una clase especial dentro de un centro ordinario, siguen un programa diferente de los de la clase ordinaria y son atendidos por un profesor de Educación Especial, quien es el principal responsable de sus programas. Participan en las actividades extracurriculares del centro como: la hora de la comida, el recreo y el tiempo libre.

NIVEL 6. Los alumnos son escolarizados en un centro específico, cuando así lo requiere la naturaleza o gravedad de la discapacidad. Estos centros están dotados de unidades de

transición y conectados con los centros regulares para facilitar a los alumnos el paso a otros niveles de mayor integración. El programa de desarrollo individual está a cargo del profesor de Educación Especial y otros especialistas necesarios.

El centro específico debe concebirse como abierto a la comunidad y configurarse como centro de recursos de apoyo a la escuela ordinaria, prestando apoyo a la escuela regular y a los niños del sector que requieran alguno de sus servicios.

NIVEL 7. En caso de que los alumnos no puedan asistir a ninguna institución escolar o deban permanecer la mayor parte del tiempo en su domicilio, deberán recibir en éste la atención que precise a cada uno para el normal desarrollo social y educativo.

NIVEL 8. Por último, los alumnos que por sus características especiales, por circunstancias familiares, o por falta de servicios en su sector socio-familiar, no puedan recibir la atención educativa que precisen, serán escolarizados en internados o escuelas hospitalarias, que presten la atención necesaria en cada caso, durante el tiempo que permanezca en esta situación. El carácter de esta escolarización será transitoria, de forma que facilite el retorno de los alumnos a su hogar tan pronto como sea posible.

Hegarty, Pocklington y Lucas en 1981 (cit. por Marchesi y Martín, 1990) proponen un modelo de organización de las diferentes posibilidades en Educación Especial, modelo que por su flexibilidad se adapta fácilmente a la situación de otros países, éste modelo conocido como "**Distribución de la Oferta Educativa en Educación Especial**", plantea las siguientes opciones:

- A. Clase ordinaria, sin apoyo.
- B. Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal.
- C. Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase.
- Di. Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial.
- Dii. Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial.
- E. Clase especial tiempo completo.
- F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial.

Facultad de Psicología

G. Colegio especial a tiempo completo.

La opción A. **Clase ordinaria sin apoyo**, es excepcional cuando se trata de la integración de alumnos con necesidades especiales, ya que generalmente estos alumnos requieren un apoyo complementario.

La opción B. **Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal** es la más integradora, ya que el alumno recibe en la clase las ayudas necesarias, bien a través del maestro tutor o bien a través del maestro de apoyo, por lo que se mantiene todo el día en contacto con sus compañeros.

La opción C. **Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase** puede realizarse en forma individual o en pequeños grupos con necesidades semejantes. Evidentemente, el nivel de integración alcanzado depende del número de horas que estén en los dos lugares. Cuando el trabajo del especialista se realiza en grupo y durante una parte de la jornada con el mismo grupo de alumnos, la opción elegida es la D, y cuyas dos alternativas ponen el acento ya sea en el aula de la educación especial o en el aula ordinaria.

La opción F. **Parte del tiempo en la escuela especial y parte del tiempo en escuela ordinaria** trata de conjugar la atención especializada al alumno en el centro específico con su integración en el centro ordinario.

Por último, las opciones E y G son las menos integradoras.

En México existen diversos programas educativos que se han puesto en marcha, los cuales van desde aquellos que manejan mínimos niveles de integración, hasta los que promueven la mayor integración de sus participantes.

La Dirección General de Educación Especial (DGEE-SEP, 1981), ofrece diversos recursos según el grado y la naturaleza de la discapacidad y su organización responde a una relación inversa entre la discapacidad y la integración. A menor discapacidad en el niño mayor será su integración, de acuerdo con los servicios que ofrece la DGEE y que se presentan en diversos niveles, que pueden ser :

1) **Aula Regular.** Con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro del sistema regular, transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.

2) **Aula Regular con Asistencia Pedagógica o Terapéutica.** Se brinda a los alumnos que lo requieren terapia de lenguaje, psicoterapia, terapia física, etc., en turnos opuestos para no descuidar su integración en el aula regular.

3) **Grupos Pequeños.** Se brinda una clase de apoyo para reconstruir el aprendizaje, la duración es distinta con la finalidad de lograr la integración de los alumnos al grupo regular.

4) **Grupos Integrados.** Se componen por clases especiales dentro de la escuela regular.

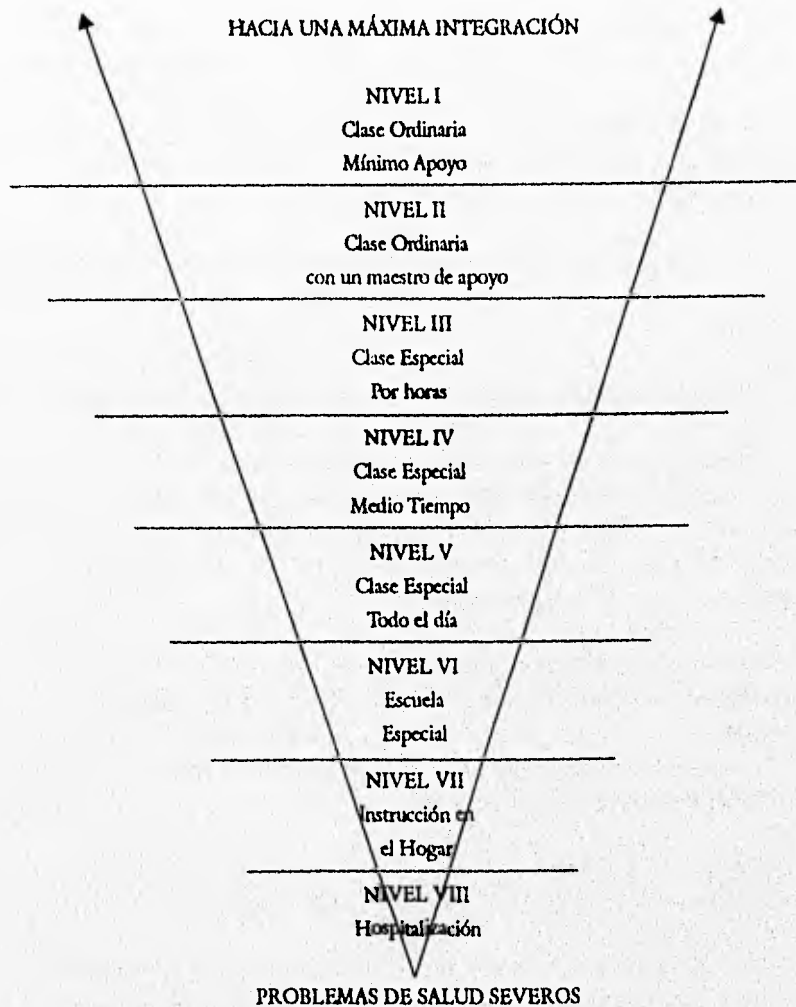
5) **Escuela Especial.** Cuando la severidad del problema requiere la ubicación del alumno en una escuela o instituto especial, deben organizarse actividades para asegurar un contacto continuo de los alumnos con el medio físico y humano exterior, ya sea mediante la concurrencia a paseos públicos, cafeterías o actividades deportivas; pero compartiendo siempre con alumnos de las escuelas regulares.

6) **Hospital o Asistencia en el Hogar.** Generalmente el servicio se brinda a los alumnos, cuya asistencia es de tipo médico básicamente y no tienen muchas oportunidades de educación.

A partir del tercer nivel se requiere de la participación de maestros especialistas, con el apoyo del equipo multiprofesional adecuado.

Otro programa de organización de la Educación Integrada, que se presenta a continuación, es el que proponen Santamaría y Saad (1992), representado en una pirámide invertida de opciones educativas.

En la región más abierta, se encuentran las personas con mayores oportunidades de interacción social. Descendiendo en la pirámide las oportunidades de integración que se limitan paulatinamente.



▲ MODELO DE DESARROLLO. Elaborado por Santamaría y Saad
(presentado en el Sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociación CONFEP, 1992).

Los niveles VIII y VII que se encuentran en la parte inferior de la pirámide, corresponden a la hospitalización e instrucción en el hogar, son opciones educativas que se consideran excepcionales.

Nivel VIII, Hospitalización. Se ubica a las personas con severos problemas de salud, por lo que tendrán un limitado campo de integración y participación social. Sin embargo, la actitud de médicos, enfermeras y personas en general deberá otorgarles un lugar como personas y un trato acorde a su edad cronológica.

Nivel VII, Instrucción en el Hogar. Se otorga cuando no existe escuela regular o especial en la comunidad a la que pertenece el individuo.

En estos casos la familia tiene la alternativa de hacerlo participar en la dinámica familiar.

Nivel VI, Servicio en la Escuela Especial. Es quizá la alternativa educativa más conocida y empleada en México. Esta alternativa consiste en tener una institución en la cual todos los alumnos que asisten tienen alguna discapacidad. Tradicionalmente estas instituciones tienen poco contacto con la comunidad, son lugares cerrados y no hay relación con los compañeros de las escuelas regulares.

Recientemente algunas instituciones de Educación Especial, han comenzado a derribar sus muros y abrir sus puertas a la sociedad; ampliando la participación de la comunidad y reconociendo por primera vez la importancia que tiene el contacto entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad. Se entiende por escuela regular aquella institución a la que asisten personas llamadas normales y, por "integración a la escuela regular", el proporcionar los servicios educativos a las personas con NEE incorporadas en mayor o menor medida a la institución regular. Las siguientes modalidades del nivel V al nivel I, que a continuación se presentan, apoyan el movimiento de integración a la escuela regular:

Nivel V, Clase Especial todo el día. Consiste en tener un salón de clases al que asisten sólo personas con NEE permanentes siendo igual a cualquier otro grupo de la escuela regular, en la clase los alumnos con discapacidad reciben la instrucción que requieren en todas

Facultad de Psicología

las áreas y el contacto con alumnos regulares se lleva a cabo en los espacios comunes, compartiendo recreos, ceremonias cívicas y en general actividades extraescolares.

Nivel IV, Clase Especial medio tiempo. El alumno pasa la mitad del horario escolar en el grupo especial y el resto del tiempo realizando actividades con los alumnos regulares, tales como: deportes, artes plásticas y talleres entre otros.

Nivel III, Clase Especial por horas. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo pero con objetos individuales diseñados en función de sus necesidades.

Estos alumnos asisten sólo durante algunas horas al día al aula especial, en donde individualmente, reciben apoyos en aquellas áreas que más lo requieren como pueden ser: terapia de lenguaje, psicomotricidad, ajuste personal, apoyo académico, etc.

En los dos últimos niveles el alumno permanece todo el día en el aula regular, en ambos casos la responsabilidad de su programa recae en el maestro titular del grupo.

Nivel II, Clase Regular con Maestro Auxiliar. En la clase está presente un profesor que apoya al alumno con NEE, al maestro y/o a los alumnos del sistema regular.

Nivel I, Clase Regular. El profesor de la clase ordinaria requiere un mínimo de asesoría para llevar a cabo el programa del alumno con NEE y ésta se instrumenta fuera de clase.

Es importante enfatizar que en la integración a la escuela regular a partir de la opción clase especial todo el día (Nivel V), los alumnos con NEE permanentes pueden cambiarse de una a otra opción de acuerdo a sus propias destrezas y a las posibilidades de la institución. En aquellas escuelas en donde existe una clase especial de este tipo, habrá la posibilidad de que algunos alumnos funcionen en alguno de los niveles superiores.

A partir de estos modelos se enfatiza que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso con varios niveles, a través del cual se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. Esta gama de posibilidades de integración debe conducir a cada alumno en el nivel más conveniente para su educación, teniendo la posibilidad de cambiar cuando sus condiciones de aprendizaje cambien.

El nivel de integración más adecuado, es aquel que mejor favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Una escuela abierta a la integración de alumnos con discapacidad debe ser muy flexible en su organización y en la provisión de sus alumnos.

2.2.3 Condiciones para la Integración Escolar

Antes de poner en marcha un programa de integración es necesario considerar varios aspectos de los que dependerá el éxito o fracaso de la inclusión de las personas con NEE al centro educativo regular.

Bautista (1991), señala algunos de los aspectos que deben tomarse en cuenta para el logro de la integración escolar:

- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional en lo que respecta a su organización, estructura, metodología y objetivos.
- Reducción de la proporción profesor-alumnos por aula, ya que las aulas con una gran cantidad de alumnos no benefician la integración.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible que permita adaptaciones curriculares.
- Adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Proporcionar a los centros los recursos personales, materiales y didácticos que se requieran. Contar con atención suficiente de equipos interdisciplinarios.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, ya que la integración, no termina en la escuela, sino que continúa fuera de ella.
- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo, esto es, es necesaria mayor información y formación dirigida a padres de niños discapacitados y padres de hijos no discapacitados, que los prepare para la participación positiva.
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros educativos y,
- La formación y actualización del profesorado y demás profesionales relacionados

en la integración escolar, así como una buena disposición de todos para trabajar en equipo.

En el siguiente capítulo se tratará de forma más detallada los aspectos relacionados con la planificación para la integración escolar.

2.3 Consideraciones para la Elección de la Opción Educativa para personas con necesidades educativas especiales

La elección de la opción educativa debe hacerse en función de las posibilidades del alumno y de las características del centro educativo, las cuales pueden ir cambiando en la medida en que la situación del alumno vaya modificándose (Marchesi y Martín, 1990).

Es importante que al elegir una opción o ubicación educativa se tenga presente que son varios los factores que intervienen y que ninguno de ellos por sí sólo es suficiente para tomar una decisión, ya que todos constituyen un sistema. De acuerdo con Saad y Santamaría (1992), los aspectos a considerar son:

Recursos del Medio Ambiente

Es necesario considerar las características que tiene la comunidad a la que pertenece la persona con NEE, que en general pueden ser de dos tipos: rural o urbana.

Las poblaciones que tienen interacciones sociales más sencillas brindan mayores posibilidades de integración y desarrollo, aún cuando se cuente con escuelas especiales. De aquí que las posibilidades de integrar a alumnos con NEE a una escuela regular será más fácil de lograr en una comunidad rural. Sin embargo, los que asistan a una escuela ubicada en una comunidad urbana se beneficiarán más, dado que se cuenta con un mayor número de servicios y programas de integración a la escuela regular. No obstante, la complejidad de los requerimientos administrativos y sociales serán más difíciles de superar en la puesta en práctica de estos servicios.

Características de las Escuelas Regulares de la Comunidad

En la mayoría de las instituciones educativas se siguen programas rígidos, en donde

todos los alumnos son evaluados con los mismos estándares de rendimiento académico. Así pues, las escuelas regulares deben proporcionar un campo más propicio para la integración escolar, tomando en cuenta la existencia de los siguientes aspectos:

a) Recursos materiales, personales y didácticos suficientes para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos.

b) Una buena relación entre todos los profesores y especialistas que participan como "equipo docente", ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado.

c) Formación específica de los profesores.

d) Contar con un currículo amplio y flexible, que abarque las necesidades de todos los alumnos, por medio de una amplia gama de estrategias y métodos.

e) Suprimir barreras arquitectónicas y adaptar las escuelas a las necesidades de los diferentes alumnos.

f) Contar con un equipo multidisciplinario compuesto por un médico, un psicólogo, un trabajador social, un terapeuta físico, un terapeuta de lenguaje y un psicoterapeuta.

Nivel o Grado de Discapacidad

Es necesario conocer el grado de capacidad de aprendizaje del alumno y el grado en que su afectación condiciona su capacidad y estilo de aprendizaje. Si se considera que el alumno no podrá seguir el currículo ordinario, lo que se espera es que las adaptaciones curriculares posibiliten, en última instancia que el alumno tenga acceso a un currículo que, con relación a el ordinario, sea lo más amplio y equilibrado posible, de tal forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida laboral y social autónoma y satisfactoriamente.

Habrán personas con NEE que podrán aprender una profesión si el medio en que se les instruye es propicio y la metodología adecuada, habrá otros que sólo podrán llegar a dominar las diversas tareas que un determinado puesto de trabajo comprende, pero sin llegar a dominar la ocupación, otros lograrán adquirir los conocimientos de un oficio, sólo una tarea concreta dentro de una cadena de producción (Román, 1981).

Conductas Socioadaptativas

Se refiere a las conductas apropiadas que pueda realizar una persona en los diversos contextos: familiar, escolar, laboral y social, no importando su grado de discapacidad si no más bien su competencia social de adaptación al medio.

Condiciones Orgánicas Permanentes o Transitorias

Son las que se refieren directamente al grado de afectación física y mental que puede

tener un individuo, lo que incide sobre su grado de integración, así puede haber situaciones que afectan la salud de una persona y que limiten su acceso a ambientes integrados, requiriendo de ambientes más restringidos.

Condiciones Familiares

Las reacciones y actitudes entre los padres de hijos con NEE no siempre son las mismas, aunque existen algunos patrones de comportamiento frecuentes que conviene conocer.

Al enterarse los padres de la discapacidad de su hijo, por lo general se presenta una actitud de no aceptación, misma, que va transformándose con la evolución del desarrollo del niño hasta llegar en algunos casos, a interesarse por su cuidado, tratamiento y aceptación (Tena, 1991).

Algunas familias tardan demasiado tiempo en aceptar y reconocer el problema tal como es, lo que dificulta las acciones terapéuticas debido a que la expectativa del éxito social y profesional que la familia deposita sobre los hijos, influye en su grado de aceptación de la discapacidad y por lo tanto, en la elección de una opción educativa de mayor o menor integración; lo que significa que a mayor aceptación, mayor búsqueda de opciones de integración educativa y social.

2.4 Argumentos a favor de la Integración Escolar y objeciones a la misma

Argumentos

1. Uno de los primeros argumentos que apoyan el desarrollo de la educación integrada o integración escolar tiene que ver con criterios de igualdad y justicia. Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles (Marchesi y Martín, 1990).

2. La integración en la sociedad de las personas con NEE comienza por la integración a una de las primeras formas de la sociedad, es decir, la escuela. De aquí que se considera a la integración escolar como el inicio de un proceso más amplio de integración (Van Steenlandt, 1991).

3. La integración del alumno discapacitado ofrece al alumno no discapacitado la posibilidad de compartir con una persona "distinta", la oportunidad de aprender a aceptar y respetar "diferencias". El alumno discapacitado, por su parte, tiene la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a las del resto de sus compañeros. Puede adquirir un concepto "realista" de lo que es una sociedad multiforme, con gente de todo tipo y competitiva, pudiendo formarse una idea realista de sus posibilidades. De hecho, el proceso de integración de los discapacitados a la sociedad es un proceso de dos vías: preparar a las personas discapacitadas para que se integren y preparar a la sociedad para que los reciba (Toledo, 1981; cit. por Van Steenlandt, 1991).

4. Con respecto a la creación de una "susceptibilidad" por parte de la sociedad frente a los discapacitados, se puede afirmar que sería poco realista pensar que después de años de escolarización segregada, los miembros de esa sociedad vayan a aceptar como uno de ellos a aquel adolescente al que nunca han visto en la escuela de su barrio (op. cit.).

5. La integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios es positiva para los alumnos con algún tipo de discapacidad pues contribuye a su mejor desarrollo y a una completa y normal socialización (Marchesi y Martín, 1990).

6. Una razón más para el desarrollo de la educación integrada hace referencia al conjunto del sistema educativo. La integración exige una mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos y una mayor provisión de recursos educativos de todo tipo. De acuerdo con Stainback y Bunch (1989; cit. por Higuera y Silva, 1994), los argumentos se pueden agrupar en tres premisas básicas.

1. La Primer Premisa se basa en que las necesidades educativas de los estudiantes no requieren de sistemas paralelos, debido a que:

a) Debe existir una igualdad de educación como respeto a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos. La educación integrada considera y respeta el derecho de los individuos, independientemente de sus diferencias físicas o intelectuales.

b) No hay dos tipos distintos de estudiantes. El lugar en donde se marca la línea que divide a los niños que deben asistir a uno u otro sistema educativo es algo convencional y por lo tanto arbitrario, debido a que las necesidades de todos los estudiantes se encuentran en un continuo, que va desde los niños que requieren varios servicios y apoyos, hasta los niños que casi no requieren de ayuda para cubrir los objetivos educativos. Por ésto, la propia educación debe ser considerada como un continuo de actuaciones que incluyan desde la ayuda temporal, hasta la adaptación a largo plazo y de forma permanente del currículo regular.

Desde el enfoque de la Educación Integrada, todos los alumnos participan de unas mismas necesidades educativas en el sentido de que todos necesitan servicios escolares, maestros, material, etc., para conseguir los fines educativos generales. Se trabaja con los niños basándose en sus propias habilidades, capacidades y necesidades. La razón es que todos son únicos, con características intelectuales, físicas y psicológicas propias; además de que, a lo largo de su escolaridad requieren diversas ayudas pedagógicas o servicios educativos de tipo personal, técnico o material.

c) Se requiere de servicios individualizados para todos los alumnos. Todos los estudiantes son únicos, y sus diferencias individuales pueden influir en sus necesidades educativas: por ello, es necesario brindar un servicio personalizado.

En la Educación Integrada, se asigna a los alumnos a los diferentes servicios, tomando en cuenta las necesidades y modelos de aprendizaje que requiera cada uno.

d) Existe sólo un método educativo. El proceso básico de la educación es único, se adapta a las necesidades individuales y se utiliza en diversos momentos del desarrollo. De acuerdo con esto no es necesario dividir a los alumnos para brindarles la educación necesaria, ya que cada uno tendrá objetivos y programas individuales. Algunos requerirán de apoyos que otros no necesitan; como son: terapias de motricidad, de lenguaje, de auto-cuidado, etc.

II. La segunda Premisa, indica que, atender dos sistemas paralelos los hace ineficientes ya que se descuidan algunos de los siguientes aspectos:

a) Se requiere de una evaluación y clasificación de los alumnos. Con un sistema paralelo de educación se evalúa y clasifica a los alumnos para determinar a que sistema de educación pertenecen. Generalmente esas evaluaciones requieren de gran presupuesto, tiempo y

esfuerzo; reduciéndose a poner una etiqueta que describe sólo algunas de las características del niño.

Como consecuencia de la clasificación se realiza un programa para cada sistema educativo, en vez de realizar un programa para cada niño y respetar sus características propias.

Con frecuencia las evaluaciones tienden a describir más las discapacidades que las posibilidades, dando la imagen negativa del niño "no puede", en vez de decir "es capaz de" y partir de sus posibilidades e intentar enseñarle una ocupación, un puesto de trabajo o simplemente una tarea.

En éste mismo sentido, se realiza una crítica a la validez de las pruebas psicométricas, debido a que se clasifica a demasiados niños con discapacidad.

La detección y evaluación en la Educación Integrada, se dirige a conocer los perfiles evolutivos del niño; sus limitaciones; intereses; características psicológicas e intelectuales; sus capacidades de aprendizaje, físicas y motrices. Esta evaluación tiene como finalidad planear un programa educativo único para cada alumno, detectar cuáles son los recursos educativos que necesita y en que tipo de escuela se pueden atender, para conseguir un desarrollo satisfactorio.

b) Se crean barreras entre los profesionales de ambos sistemas. Con sistemas paralelos es muy poca o ninguna la oportunidad de compartir e intercambiar opiniones, de participar o colaborar en la realización de programas, de conocer lo que un profesional de otra área o servicio está trabajando con el alumno. Esto forma la competencia y rivalidad entre ellos, además de que reduce el beneficio de unir intereses, experiencias y recursos.

La Educación Integrada pretende desarrollar la cooperación, interacción, participación y colaboración entre todos los profesionales; con la finalidad de evitar la interferencia, apoyar las diferentes áreas y mejorar los servicios que cada uno de los alumnos requiere.

c) Los servicios se brindan de acuerdo a la categoría establecida en la evaluación. Por lo regular sólo los alumnos que tienen una etiqueta y pertenecen al sistema especial, tienen acceso a recibir determinada asistencia para complementar su educación.

Existen algunos servicios tales como: capacitación para el trabajo, instrucción para desarrollar habilidades de auto-cuidado, de interacción social, tener acceso a un determinado material educativo (libros en sistema Braille, audiocassettes, audiovisuales), asistir a terapia

de motricidad, terapia de lenguaje, etc. que se brindan únicamente para determinados niños. Sin embargo, no siempre una categoría refleja las necesidades específicas de cada niño, ni sus intereses. El sistema de Educación Integrada ofrece a todos los alumnos la misma oportunidad de utilizar cualquier servicio y/o material; con la finalidad de que reciban la educación necesaria.

d) Cada sistema modifica el currículo, sin brindar una educación integral. Generalmente el currículo que se sigue en cada uno de los sistemas es diferente. El sistema de Educación Especial le da más importancia al desarrollo de habilidades de lenguaje, sociales y de auto-cuidado. Por otro lado, el sistema de Educación Regular apoya más aspectos académicos; llevando en cualquier caso a limitar la oportunidad de tener una educación integral para el desarrollo de cada niño.

La Educación Integrada presenta una diversidad de opciones en el currículo, con la finalidad de brindar los servicios que cada uno de los niños requiera, y no los que se establecen para cada categoría. En este sentido, se responde a la diversidad desde el inicio, cuando los objetivos de cada grado recogen todo tipo de capacidades, cuando la secuencia de contenidos se adecua a los diferentes ritmos de aprendizaje y se adoptan diversas metodologías.

Las adaptaciones en los elementos básicos del currículo, suponen modificar los métodos de enseñanza, los contenidos o incluso los objetivos que se consideran adecuados para la mayoría de los alumnos.

e) Se inclina a rechazar a los alumnos que no se adaptan al programa establecido, en vez de adaptar el programa a las necesidades del niño. Con el sistema paralelo de educación, se rechaza de la escuela regular, a los niños que no se adaptan al programa; en vez de modificar o ajustar las técnicas para que el niño de acuerdo con sus necesidades logre integrarse al sistema educativo regular.

Es evidente que los alumnos con discapacidad, presentan dificultades de aprendizaje asociados a sus limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales; pero éstas tampoco explican por sí solas las posibilidades o limitaciones para aprender. Es el grado de ajuste del contenido, la secuencia y la forma de enseñar lo que explicará su nivel de progreso a través del currículo.

Una escuela que pasa a todos los estudiantes con problemas de aprendizaje a un sistema de Educación Especial, minimiza su capacidad de ser una unidad que sirve bien a todos los estudiantes.

Una enorme cantidad de dificultades pueden compensarse por una acción educativa ajustada o adaptada al nivel de los alumnos con discapacidad. Lo que se tiene que hacer, es tratar de ver a la discapacidad como un problema interactivo, que no depende exclusivamente de las condiciones del alumno, sino que también está relacionado con su ambiente familiar, social y cultural.

El objetivo de la Educación Integrada, es que no exista o sea mínima la separación entre lo que aprenden unos y otros alumnos y se les brinde su máximo progreso personal. Es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo oficial, pero no significa que no pueda lograrse una atención integral.

f) No se toma en cuenta la realidad del medio en que el niño se desenvuelve. El sistema paralelo no prepara adecuadamente a los estudiantes para vivir y trabajar en los ambientes naturales de la comunidad en que se desarrollan y viven, sobre todo, cuando se refiere a los alumnos que se preparan en el sistema de Educación Especial. Se brinda un ambiente artificial, en ocasiones de sobreprotección que no existe en el medio de la comunidad en que viven, creándoles problemas innecesarios, que sufren al afrontar la realidad.

El mundo no está dividido en especial y regular, no existen farmacias, iglesias o bancos para las personas denominadas especiales, esta división únicamente existe en la educación. Para eliminar este problema en la Educación Integrada, no existen divisiones, únicamente características individuales de cada uno de los alumnos. Los niños aprenderán a convivir y adaptarse a compañeros reales y a entender desde sus años escolares, el mundo real en que viven, ayudándolos a subsistir la situación post-escolar.

Dentro del sistema de Educación Integrada, se crea un programa de adaptación al trabajo y a la vida adulta, en el que se incluyen explicaciones sobre las instituciones políticas y asistenciales de la comunidad, los acontecimientos de actualidad, la utilidad de los establecimientos bancarios, los servicios de correos, etc. para que los alumnos con discapacidad aprendan a utilizarlos.

III. La Tercera y última Premisa, se basa en que el sistema paralelo fomenta actitudes diferentes hacia los alumnos del sistema Educativo Especial. Con el sistema paralelo, los alumnos clasificados en la categoría de especial, son concebidos como individuos que no pueden valerse por sí mismos y mucho menos tener un trabajo para vivir independientemente;

dando como resultado una actitud hacia ellos de lástima y caridad; contribuyendo a la formación de una imagen personal negativa.

En el sistema de Educación Integrada, todos los alumnos tienen la oportunidad de recibir la atención necesaria y adecuada a sus necesidades, para que logren su máxima autonomía e independencia, sin tener que recibir un trato diferente por parte del personal; por el contrario, con una actitud tan normal como sea posible. Asimismo, podrá adquirir una seguridad que le ayude a modificar su imagen personal devaluada.

Con estos argumentos, se concluye que la existencia de dos sistemas de educación tan diferentes, limitan en varios aspectos a los estudiantes y a la sociedad.

El perfeccionamiento de los métodos, permite a los niños con discapacidad, llegar a ser miembros equilibrados y productivos de la sociedad. En consecuencia, se trata de lograr la verdadera misión de una escuela efectiva, y de asegurar el éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Objeciones

Los argumentos ya señalados se han enfrentado en numerosas ocasiones con otros de signo contrario que ponen en tela de juicio los prometidos beneficios que la integración promete aportar al sistema educativo y a los alumnos en general:

1.- Una primera objeción concierne al aprendizaje escolar: el niño discapacitado "no aprende en la escuela ordinaria y dificulta el aprendizaje de los demás alumnos" (Fierro, 1984; cit. por Van Steenlandt 1991). Se trata del conflicto entre el posible beneficio que pueda obtenerse en cuanto a las relaciones sociales y las exigencias que el plan de estudios impone en materia de enseñanza.

En general, los discapacitados no podrían asimilar el contenido de la enseñanza ni hacer sus ejercicios al mismo tiempo que sus condiscípulos normales. Hay pues "desigualdad" ya que las condiciones (en la escuela ordinaria) son mucho más difíciles para el alumno discapacitado que para los demás (Lubovski, 1981; op. cit.).

2.- Otra objeción muy frecuente se refiere a la marginación social del alumno discapacitado por parte de sus compañeros no discapacitados. Se insiste en la importancia de que los discapacitados experimentan un sentimiento de seguridad en sus relaciones con los demás (Soder, 1981, op. cit.). El niño física o mentalmente discapacitado se encontraría

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Universidad Nacional Autónoma de México

más agusto, más cómodo entre sus iguales. Además, se teme que los compañeros no discapacitados se burlen de él, lo desprecien o sencillamente lo marginen.

Los partidarios de la integración reconocen que algo de esto puede llegar a ocurrir, pero no necesariamente sucede. Burlas y marginaciones se dan entre niños por diversas circunstancias y no sólo por que alguno de éstos sea discapacitado. Frente al niño en silla de ruedas, o con discapacidad sensorial o intelectual, buena parte de la marginación a la que puedan someterle sus compañeros se debe principalmente a que no saben como tratarlo (Fierro, 1984; cit. por Van Steenlandt, 1991)

3.- Otra objeción no menos importante tiene que ver con los prejuicios de los padres de alumnos "regulares". Ellos no quieren que sus hijos estudien con mongólicos, con sordos, ciegos o paráliticos cerebrales por creer que sus hijos pueden contagiarse, por temor a que sus hijos imiten "comportamientos extraños" o bien porque creen que se afectará el aprendizaje escolar de éstos. La mejor manera de vencer estos prejuicios es dando información veraz a los padres y propiciando la convivencia entre niños discapacitados y no discapacitados para que éste último se de cuenta que los niños con NEE no son monstruos y que con ellos es posible jugar. Lo demás, lo de los padres, vendrá como añadidura por sí solo. (op. cit.).

4.- Una última objeción pone en duda la posibilidad real de la integración. En una sociedad competitiva, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de competir, lo que a su vez está influyendo en todo el sistema educativo, no parece posible plantear la integración basada en valores tales como la cooperación, la solidaridad y el respeto, que chocan con los realmente dominantes (Marchesi y Martín, 1990).

Es importante reconocer que si bien la Educación Especial ha tenido limitaciones, ésta ha permitido por mucho tiempo poner en práctica el derecho a la educación de aquellas personas que por sus necesidades educativas difícilmente podrían acceder al sistema educativo regular.

Por otra parte, la Educación Especial ha permitido también compensar algunas de las limitaciones que el sistema educativo regular tiene, para brindar atención a los alumnos

que en un momento dado presentan dificultades para el aprendizaje, problemas emocionales y de conducta, entre otros.

Así pues, tanto el sistema educativo especial como el regular muestran limitaciones para proporcionar una educación integral a los educandos.

Ante las insuficiencias de ambos servicios educativos se plantea a la Educación Integrada como una alternativa que permita conjuntar a la educación especial y regular en un sólo sistema escolar. Dicha alternativa no debe ser entendida como un proceso de todo o nada, sino como un proceso gradual que exige un compromiso no sólo de las instituciones educativas integradoras sino de la sociedad en general, para que ésta sea capaz de aceptar a los que "somos diferentes".

2.5 La Educación Integrada en México

En nuestro país, la Educación Especial forma parte del Sistema Educativo Nacional; así en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación se reconoce el derecho a la misma.

El artículo 48 establece: "los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas".

El artículo 52, señala los derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela: "obtener la inscripción necesaria para que sus hijos menores de edad, reciban la educación primaria".

Estas disposiciones legales al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente también reconocen el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas y psíquicas tienen requerimientos de educación especial. Además, el Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano enuncia expresamente el siguiente principio en su inciso IX: "el niño lisiado, débil física o socialmente tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad" (DGEE-SEP, 1981.).

Sin contar con apoyo oficial, en 1969 algunos grupos de padres de familia iniciaron un movimiento tendiente a integrar a niños y adolescentes con discapacidad intelectual a las escuelas regulares, abriéndose el primer grupo integrado en la Ciudad de México en una escuela privada (Zacarias, 1981.).

Posteriormente en 1970, con la Reforma Educativa la Dirección General de Educación Especial crea el proyecto de Integración Educativa, el cual pretende que los alumnos con dificultades en el aprendizaje se atiendan dentro de la escuela regular (preescolar o primaria) con programas y/o apoyos diseñados de acuerdo a sus necesidades (Cota, 1992).

2.5.1 Plan Nuevo León

Grupos Integrados o Autocontenidos A y B

Los grupos integrados surgen ante la necesidad de brindar atención educativa a los niños que no lograban aprender los contenidos que proponen los programas de las escuelas públicas a nivel del primer año, como son: lectoescritura y las mecanizaciones elementales de aritmética (Equipo Central C.I.B., 1988). Este servicio se caracteriza por respetar los niveles de desarrollo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, se organiza en dos modalidades: Grupo Integrados A y Grupo Integrados B.

Grupos Integrados A

Atienden a niños que tienen inteligencia normal (CI de 90 o más) y que requieren ser estimulados para que desarrollen las áreas del conocimiento afectadas. Los niños se incorporan a un grupo regular de 2º grado, formado por un mínimo de 15 alumnos y un máximo de 20, durante un periodo que varía entre 6 y 18 meses.

Este grupo es atendido por un maestro especial o de educación primaria, que pone en práctica diversos métodos motivacionales, compensatorios, terapéuticos y de desarrollo cognoscitivo. Para su eficaz funcionamiento requiere de un equipo de apoyo constituido por un psicólogo o terapeuta de lenguaje y trabajador social. Cuando el niño logra adquirir los conocimientos básicos correspondientes al primer año de primaria es integrado a un grupo regular de 2º año, en el que seguirá su curso normal. (op. cit.).

Grupos Integrados B

Su objetivo principal es "brindar educación básica a niños con NEE". Se conforman por quince alumnos cada uno y son atendidos por un maestro especial. El programa de los Grupos Integrados B, esta dividido en dos ciclos:

El Primer Ciclo, cubre un período de tres años, durante este tiempo se brindan los apoyos necesarios para que los alumnos adquirieran los conocimientos básicos para integrarse a la escuela regular. Esto no impide que algunos niños, en función de sus logros, puedan ser promovidos al sistema educativo regular en cierto momento de dicho período; en algunos casos, el niño asiste paralelamente al grupo regular y al grupo integrado B para apoyar su aprendizaje. Si no logran los conocimientos escolares de primer año, los niños son promovidos automáticamente al segundo ciclo.

El Segundo, comprende a niños que no pueden avanzar en sus adquisiciones escolares y que podrían beneficiarse más con un currículo centrado en actividades de taller. Por lo que, en un lapso de dos años, los niños ingresan a escuelas de Capacitación para el Trabajo.

En ambos ciclos los alumnos son atendidos por un equipo de maestros especializados en problemas de aprendizaje y apoyados por un equipo interdisciplinario, integrado por: un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social.

Para mejorar la calidad del servicio de los Grupos Integrados A y B, existen los siguientes programas de apoyo (Uribe y Maldonado, cit. por Antinori, 1984.):

- Trabajo con padres de familia
- Educación Sexual
- Ayuda psicológica
- Educación artística y
- Educación física

Conviene aclarar que estos grupos ya no funcionan desde hace cinco años aproximadamente en forma generalizada, sino sólo en algunos lugares de la República.

2.5.2 Educación para la vida. Un Modelo de Educación Integrada

El programa "Educación para la Vida" (Zacarias, 1969) es un modelo de rehabilitación integral para personas mexicanas con discapacidad intelectual leve y moderada.

El propósito general del programa es el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo con discapacidad intelectual para que este pueda integrarse ampliamente como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autorrepresentación (Zacarías y Saad, 1994).

Además de un propósito general el programa "Educación para la Vida" se plantea los objetivos siguientes (citados por Mejía y Montalvo, 1992):

1. Capacitar a jóvenes con discapacidad intelectual, a través de un entendimiento en destrezas de vida diaria, para que puedan desenvolverse lo más independientemente posible dentro de la comunidad.
2. Desarrollar en ellos destrezas recreativas para el buen uso de su tiempo libre, integrándose a las actividades de su comunidad.
3. Explorar y entrenar sus intereses y aptitudes para facilitar la obtención de un empleo remunerado en la comunidad.
4. Desarrollar la expresión de necesidades y derechos, y por último,
5. Preparar a adolescentes, niños y adultos, con discapacidad intelectual, para vivir y trabajar en comunidad.

"Educación para la Vida" se basa en una filosofía humanista en la que se considera que cada individuo es único y tiene derecho a desarrollarse al máximo posible, por ello, basado en el principio de Normalización, busca brindar al individuo condiciones de vida lo más semejante posible a las condiciones de vida normal, para lo cual se le integra a todos los niveles.

Plantea un currículo, instrucción y orientación que involucra la preparación para la independencia económica, el enriquecimiento personal y el poder apreciar que todo trabajo es digno.

El programa "Educación para la Vida" se desarrolla en cuatro áreas básicas y dos de apoyo.

Facultad de Psicología

Áreas Básicas

- I. Vida Diaria
- II. Ajuste Personal y Social
- III. Laboral
- IV. Área Recreativa

Áreas de Apoyo

- A. Académica - Práctica
- B. Uso de la Comunidad

El programa considera además las siguientes áreas de proyección social:

- a) Sensibilización
- b) Desarrollo Comunitario
- c) Investigación y
- d) Difusión y Comunicación

I. Área de Vida Diaria. Se adiestra a las personas en la organización, planeación y solución de actividades de la vida diaria entre las que se encuentran la preparación de alimentos, hacer compras, destrezas de limpieza, mantenimiento y prevención de accidentes en el hogar, manejo seguro de aparatos electrodomésticos, uso adecuado de sustancias peligrosas y cuidado de la ropa (de acuerdo a la talla y ocasión). Además se les motiva a mantenerse informados de los acontecimientos actuales a través de los medios de comunicación.

II. Área de Ajuste Personal y Social. Se favorece el desarrollo de comportamientos adecuados, como el arreglo e higiene personal, acatamiento de normas y orientación sociosexual. Además, se trabajan aspectos emocionales característicos de cada etapa de la vida, se les apoya en la aceptación y manejo de sus limitaciones, se les fomenta la iniciativa, autodeterminación e independencia, así como el aprender a defenderse del abuso conociendo y ejercitando sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

III. Área Laboral. Se proporcionan diversas oportunidades para que la persona explore sus intereses y aptitudes. Se fomenta desde la niñez una actitud positiva hacia el trabajo así como hábitos de conducta para la adaptación al empleo tales como: puntualidad, asistencia, responsabilidad, identificación y resolución de problemas, iniciativa, calidad en el trabajo, entre otros.

IV. Area Recreativa. Se favorece el aspecto recreativo el cual abarca: actividades físicas, culturales, sociales, actividades de espacio abierto como campamentos y actividades mentales (juegos de mesa), La actividad recreativa no pretende ser meramente una diversión, sino que además de ocuparse adecuadamente de su tiempo libre la persona pueda aprender a manejarse con iniciativa e independencia en la medida de sus posibilidades.

A. Area Académica - Práctica. Se instruye a las personas con discapacidad intelectual en materias básicas como son: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales. De cada una de ellas se trabajan sólo los contenidos relacionados con la solución de problemas de la vida diaria.

B.- Acceso a la Comunidad. Se pretende que las personas con discapacidad intelectual desarrollen habilidades que les permitan un manejo adecuado en la comunidad, así aprenden tanto rutas del metro, colectivos y camiones, así como la orientación en la localización de direcciones específicas.

El programa se divide en tres etapas en función de la edad en la que se encuentran sus participantes.

La primera etapa está destinada a niños entre los seis y trece años y se lleva a cabo en la escuela regular, integrados a nivel primaria bajo la forma de Grupo Integrado o Autocontenido.

La segunda etapa se dirige a adolescentes de catorce a dieciocho años, participando con los alumnos de bachillerato dentro de la escuela regular.

La tercera y última etapa es para jóvenes adultos de dieciocho años quienes asisten a CAPYS (Centro de Adiestramiento Personal y Social) para continuar con su programa.

Como ya se mencionó el programa "Educación para la Vida", integra a las escuelas regulares a niños y adolescentes a través de los denominados Grupos Autocontenidos, operando bajo el siguiente esquema de funcionamiento:

1.- El número de alumnos integrados a través de los grupos autocontenidos, no rebasa el 2% del total del alumnado de la escuela.

2.- Se delimitan los objetivos de cada alumno respetando sus intereses, experiencias, estilos de aprendizaje y tomando en cuenta su conducta socioadaptativa.

3.- Los programas de cada alumno son estructurados por el profesor del grupo autocontenido y el consultor, con base en el mayor número de horas factibles de integración al aula regular.

Cabe señalar que el tiempo que los alumnos están en el grupo autocontenido se dedica a los aprendizajes básicos que no han sido adquiridos en los grupos regulares y al manejo de las dificultades que la integración misma ocasiona.

4.- El funcionamiento de los grupos autocontenidos es el mismo que el de cualquier otro grupo de la escuela, rigiéndose por el mismo reglamento y teniendo acceso a los mismos servicios que todos los alumnos así, como en su caso, a las mismas consecuencias. Profesores y Alumnos son miembros de la comunidad educativa.

5.- Al interior de los grupos autocontenidos se evita al máximo posible el uso de categorías, segregación y sobreprotección a los alumnos, contando con profesorado con una actitud positiva hacia el desarrollo e integración de las personas con discapacidad y comprometidos con los fines más ambiciosos de la educación.

6.- Los profesores de los grupos autocontenidos actúan como apoyos importantes en la integración de sus alumnos a las aulas regulares, facilitando la adaptación de programas, la organización del aula y de manera especial el recurso de los "alumnos regulares como puntos claves de la integración". Apoyan a los profesores regulares a vencer mitos y creencias sobre las personas con discapacidad y sus oportunidades de educación escolar y les facilitan ubicar en un continuo las dificultades de aprendizaje de todos los alumnos, dando la mejor respuesta educativa para cada uno.

7.- La integración educativa en los primeros años de enseñanza básica y preescolar se adapta con mayor amplitud a los programas de estudio regulares requiriendo en menor grado de una complementación curricular.

8.- De manera complementaria se desarrollan habilidades para el manejo en la comunidad a través de salidas de entrenamiento para el uso de transportes, rutas, servicios y aplicar medidas de autocuidado e identificar situaciones de emergencia.

9.- Se exploran los intereses laborales y vocacionales fomentando una actitud positiva hacia el trabajo así como hábitos para la adaptación al empleo.

10.- Se apoya la organización, planeación y solución de actividades de la vida diaria.

11.- Se favorece la conciencia de sí mismo y de las relaciones interpersonales, a través del conocimiento y manejo de su sexualidad en un sentido amplio.

12.- En todos los casos se fomenta la iniciativa y la independencia.

Los grupos Autocontenidos como política socioeducativa

Los grupos autocontenidos fomentan una política social en la escuela a favor de la integración y participación, crean conciencia en los alumnos de la importancia de su apoyo como miembros de una comunidad para brindar mayores opciones de desarrollo a las personas con discapacidad. La dignidad humana, el disfrute y ejercicio de los derechos humanos son vistos como el resultado de un esfuerzo de todos los miembros de la comunidad escolar. (Zacarías y Saad, 1994).

La presencia de grupos autocontenidos en un centro educativo "concientiza a los docentes, directores, administradores y personal auxiliar sobre las necesidades de todos los alumnos, más aun, cuando se desmitifican las diferencias entre los estudiantes" (op. cit.).

Se ha observado que el éxito en la integración educativa se da no tanto en función del número de alumnos, sino en la relación a lo significativo y positivo de las experiencias integradoras, esto es, cuando se le ve al alumno con necesidades especiales en su verdadera dimensión, cuando se hacen a un lado etiquetas y se disminuyen mitos, creencias y estigmas, cuando se hace contacto con las diversas maneras en que el alumno aprende y sus necesidades como ser humano, cuando se es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y se pueden identificar como individuos en crecimiento con deseos y necesidades similares. (op. cit.).

Si bien la integración educativa debe ser una política nacional, el énfasis debe ponerse en una educación para todos los individuos y en la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia al sistema educativo y, no en la integración en sí.

En México, los grupos autocontenidos son una opción para la educación integrada que permite reblandecer las barreras, sensibilizar, generar fuerzas de cambio, capacitar sobre la marcha a los docentes y multiplicar experiencias enriquecedoras. Los grupos autocontenidos se incluyen en los sistemas educativos con menos resistencia y evitan que la experiencia se convierta en el efecto contrario, la segregación.

Basadas en su experiencia, Zacarías y Saad señalan que las aulas de educación integrada son, hoy por hoy uno de los medios más eficaces para la progresiva integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que dichas aulas no se contraponen al proyecto de integración cuando son aulas de transición abiertas y dotadas de los medios personales y material necesario para asegurar su correcto funcionamiento.

El proceso de desarrollo de los Grupos Autocontenidos en el programa "Educación para la Vida" se ha dado a la tarea de desarrollar Grupos Autocontenidos desde hace 25

años, en dicha labor han tenido éxitos y cometido errores, mismos que han sido evaluados basándose en los principios de normalización e integración, en la conciencia de la importancia de la participación que permita diseñar el mejor programa de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Zacarias y Saad (1994) listan una serie de sugerencias o lineamientos que pueden seguirse para garantizar una integración de calidad:

1. Es importante que el director de la escuela regular se involucre en un proceso que implique el desvanecimiento de creencias erróneas, cambio de actitudes y también cambios en la organización, distribución de recursos y en las prácticas de enseñanza.

2. Es recomendable para facilitar el cambio de actitudes llevar a cabo de manera permanente, programas de sensibilización.

3. Se debe procurar que el número de alumnos que forman el Grupo Autocontenido no sobrepase el 2% del total de la población del plantel.

4. El profesor del Grupo Autocontenido debe estar en constante comunicación con el equipo docente ya que de esta forma está informando de la gama de posibilidades y recursos técnicos que pueden ponerse para lograr al alcance de los alumnos del Grupo Autocontenido para lograr su mayor integración.

5. Se sugiere que haya un consultor, el que deberá facilitar el trabajo de los docentes, considerando las necesidades del alumno o mediando entre el profesor del grupo autocontenido y el resto del personal implicado en la integración.

6. Además de este equipo base (consultor, profesor y personal), es necesario que participen en los proyectos de integración los directivos del plantel al valorar y aprobar las iniciativas de los docentes y alumnos regulares y al concientizar a los administradores para la mayor apertura financiera.

7. El consultor del grupo autocontenido se debe encargar de invitar a los profesores a participar integrando a uno o dos alumnos con Necesidades Educativas Especiales a su clase ya sea en la totalidad del horario de una asignatura o de manera parcial.

8. Debe haber un continuo intercambio de experiencias entre el consultor, el o los profesores regulares y el profesor del grupo autocontenido para comentar y compartir éxitos o dificultades que se presenten.

9. El consultor debe facilitar y dar confianza al profesor regular sobre las decisiones o medidas a tomar con el o los alumnos integrados.

Finalmente, las mismas autoras refieren algunos de los beneficios a corto y largo plazo de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular.

A corto plazo:

a) Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen mayor motivación para aprender y retienen de manera más significativa lo aprendido.

b) Los alumnos regulares al fungir en algunas ocasiones como tutores del aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, innovan formas de enseñanza creativa y obtienen grandes satisfacciones al participar en las metas de aprendizaje de sus compañeros.

c) Hay mayor convivencia entre ambos alumnos.

d) Se da mayor solidaridad y sentimiento de pertenencia a la institución educativa.

A largo plazo :

a) Algunos ex compañeros y adolescentes les ofrecen oportunidades de empleo a aquellas personas con Necesidades Educativas Especiales que conocieron en la infancia.

b) Algunos alumnos optan por una formación profesional que los capacite para laborar en el campo de la Educación Integrada de personas con Necesidades Educativas Especiales.

c) Algunos ex-alumnos al ser padres de familia y enfrentarse a las dificultades que el desarrollo de sus hijos les presenten, recurren en búsqueda de orientación y apoyo a los coordinadores del grupo.

d) A los alumnos con Necesidades Educativas Especiales les facilita en su vida adulta relacionarse de manera adecuada con compañeros de empleo, vecinos y personas de la comunidad, identificar situaciones de riesgo, resolver situaciones como cualquier otro ciudadano, y en general pautas de manejo exitoso.

Por último, es importante destacar que además de los beneficios mencionados, la integración de un alumno con alguna discapacidad a la escuela regular, le permite a éste un desarrollo personal, elevando sus niveles de autoestima, adquiriendo nuevas habilidades y percibiéndose más eficaz.

CAPITULO

III

Algunos elementos psicopedagógicos para la planificación de la Integración Escolar

En esta parte del trabajo se presentan algunos de los elementos que deben contemplarse al integrar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular; la importancia de preparar a maestros y directivos para que dicha integración sea exitosa, y el papel que en este sentido juegan las organizaciones sociales, políticas y educativas.

Con anterioridad se ha abordado la importancia de aspirar a un modelo educativo que enfatice las necesidades educativas del alumno más que sus limitaciones. Es necesario en esta línea que se unan esfuerzos para que un proyecto tan ambicioso como: "la creación de escuelas integradoras abiertas a la diversidad", deje de ser como muchos lo llaman un "Proyecto utópico" y se convierta en una realidad.

Ciertamente, la integración escolar de un alumno discapacitado no es una tarea sencilla, debido a que no hay una receta, un programa prefabricado, un "Manual para el consumidor", ni nada semejante a instrucciones del recto uso del principio de integración; no obstante esto no debe ser motivo de asombro, ya que en la educación no hay recetas y mucho menos puede haberlas en un campo donde se están dando aún los primeros pasos, en el que se están adquiriendo las primeras experiencias y en donde se están contrastando los primeros resultados, situación que se ha venido dando en América Latina (Fierro, 1984; cit. por Van Steenlandt, 1991).

Los principios de normalización, integración e individualización en la escolarización del alumno discapacitado suponen un desafío a la escuela tradicional, la que se ha caracterizado a través del tiempo por ser "homogeneizadora", competitiva, e incapaz de tolerar en su seno la diversidad del alumno "distinto" (García, 1986; cit. por Higareda y Silva, 1994).

Llevar a la práctica estos principios implica toda una serie de modificaciones importantes tanto estructurales como de actitudes, tanto materiales como de recursos humanos. En este sentido es claro que se requiere de algo más que entusiasmo para que la integración escolar se convierta en una realidad tangible, es indispensable pues, responder al cómo realizarla, que política educativa seguir y que métodos pedagógicos implementar.

El presente capítulo pretende responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo se pone en marcha un proceso de integración?, ¿cómo avanzar hacia un modelo de acción educativa centrado en las necesidades específicas de los alumnos y en el que se dispongan de los materiales y recursos necesarios, así como de un profesor bien preparado, capaz de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a las diferentes dificultades y ritmos de sus alumnos? Se revisarán por tanto, los principales elementos que deben tenerse en cuenta al planificar la integración escolar de alumnos con discapacidades a la escuela regular.

3.1 Consideraciones Generales sobre alumnos con discapacidad

Antes de describir los elementos básicos de la planificación para la integración escolar, es importante tocar algunos aspectos con respecto al objeto principal de la integración: el niño discapacitado.

Uno de los principales elementos a considerar es que los niños discapacitados constituyen un grupo muy heterogéneo por la diversidad de tipos y grados de deficiencias y por las diferencias individuales propias de cada niño.

Otro aspecto importante es que no todos los niños actualmente atendidos en centros especiales segregados podrán integrarse tan fácilmente al programa de una escuela regular y, sobre todo, no de la misma manera. Así mismo se debe reconocer que el tener alguna discapacidad puede conllevar sus problemas particulares y requerir, por lo tanto, un apoyo pedagógico particular; en este caso se debe encontrar el equilibrio entre educación regular y educación especial, según las necesidades del niño, "ofreciendo tanta integración como sea posible" (Ruiz, 1988, cit. en Van Steenlandt, 1991).

Por último, considerando las exigencias del entorno escolar común, en ocasiones es recomendable preparar al alumno discapacitado en lo que concierne a sus aptitudes académicas y/o sociales para garantizar una buena integración total, tanto instruccional como social (Monereo, 1985; op. cit.). Sin embargo, no olvidemos que la integración requiere de la preparación no sólo de quienes se van a integrar sino también de quienes van a integrar (directivos, docentes, alumnos, etc.)

3.1.1 Selección y Evaluación de las escuelas receptoras

Algunos elementos que se deben tener en cuenta al planificar la integración escolar se refieren a las características de la escuela misma, en la cual se proyecta integrar a uno o más niños discapacitados. Los siguientes factores suelen mencionarse:

- 1.- Proximidad del hogar (principios de normalización-sectorización) y facilidad de transporte.

2. Accesibilidad del edificio: las condiciones y diseño físico de la escuela y aulas con respecto a barreras arquitectónicas, en particular la accesibilidad de áreas de uso frecuente.

3. Número de alumnos por aula regular y número de alumnos discapacitados que se pueden integrar, evitando una proporción demasiado alejada de la "normalidad", número de aulas especiales en la escuela, evitando una sobrecarga de aulas especiales ya que se corre el riesgo de crear una área segregada dentro de ésta.

4. Disponibilidad favorable a la integración por parte del claustro profesional, en particular del director y los maestros de aula directamente involucrados; además de las actitudes del alumnado y los padres.

5. Material y recursos con que cuenta la escuela y personal de soporte existente.

6. Manera de evaluar el rendimiento del alumnado; algunos autores favorecen la promoción automática del curso y otros no quieren que se hagan "excepciones". (Monereo, 1987; Certo, 1984; Cristóbal et. al. 1983; Stainback, 1985; cit. por Van Steenlandt, 1991).

La evaluación de la escuela receptora tiene una finalidad correctiva, pretende definir un cuadro de prioridades para modificar los elementos susceptibles (Monereo, 1987; op. cit.).

Además de los criterios de evaluación ya mencionados se debe considerar el clima psicológico y social que ofrece la escuela, las posibilidades reales de interacción con los demás alumnos, y tal vez, lo más importante, es lo que la escuela ha de ofrecer en términos educativos y los eventuales cambios que se precisa efectuar en esta oferta para poder responder a las necesidades especiales del alumno que se integra.

3.1.2 Evaluación del Alumno con Discapacidad

De acuerdo con la conceptualización de las NEE, la evaluación del alumno -sujeto de la integración escolar- debe plantearse en términos de sus necesidades y de ciertos recursos

específicos, en lugar de enfatizar la deficiencia. Dicha evaluación pretende responder al qué necesita el alumno para poder desenvolverse en la escuela y aprender.

Una buena evaluación nos debe permitir determinar por un lado, lo que el alumno tiene bien aprendido y las dificultades con las que se encuentra para alcanzar los objetivos concretos que el profesor quiere conseguir y por el otro, debe servir para iluminar las medidas pedagógicas a tomar por el mismo profesor; debe permitir además determinar los siguientes aspectos:

- Tipo y grado de especificidad de las adecuaciones curriculares que se deben establecer en relación a un alumno determinado.
- Medios de acceso al currículo que deberán facilitársele al alumno como por ejemplo: medios personales, materiales, adecuaciones de espacio, entre otros.
- Tipo y grado de modificaciones que han de establecerse en la estructura social y en el clima emocional en el que se desarrolla la educación de estos alumnos (Echeita, 1988).

3.1.3 Adaptaciones curriculares

Antes de proceder a ver que son las adaptaciones curriculares y los diferentes tipos de éstas, es importante revisar algunos aspectos referentes al currículo.

El primero de estos aspectos gira en torno al concepto de currículo. De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (1989), el currículo es "el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover a través de un plan adecuado para la consecución de estos objetivos". En consecuencia, el currículo tiene dos funciones: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica educativa. Los elementos que componen un currículo pueden agruparse en las cuatro preguntas siguientes:

- 1.- ¿Qué enseñar?. La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
- 2.- ¿Cuándo enseñar?. Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.

3.- ¿Cómo enseñar?. Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos marcados.

4.- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?. Por último, es imprescindible evaluar con el fin de juzgar si se han alcanzado o no los objetivos deseados.

Las intenciones y el plan de acción que se establece en el currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica.



▲ Tomado del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989

Como ya se mencionó el currículo trata de responder al que enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y al qué, cuándo y cómo evaluar; la respuesta a estas interrogantes se concretan

Facultad de Psicología

a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes, a saber:

Fuente sociológica. Se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo. El currículo debe recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen.

Fuente psicológica. Se relaciona con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

Fuente pedagógica. Recoge tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. Así, el desarrollo curricular en el aula y en la docencia real de los profesores proporcionan elementos indispensables para la elaboración del currículo en su fase de diseño y de ulterior desarrollo.

Finalmente, el currículo tiene su **Fuente epistemológica** en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares.

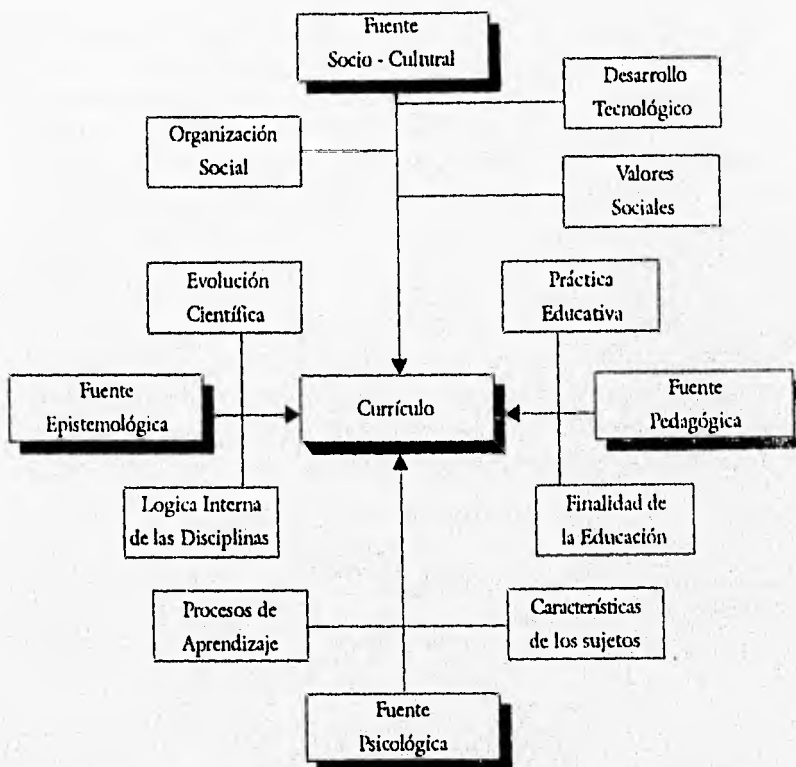
Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo:

a) en los distintos momentos de diseño (de diseño Curricular Base, Proyectos Curriculares, de Programación), y

b) en el desarrollo del currículo en el aula.

En el siguiente esquema se muestran las fuentes del currículo.

FUENTES DEL CURRÍCULO



▲ Tomado del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989

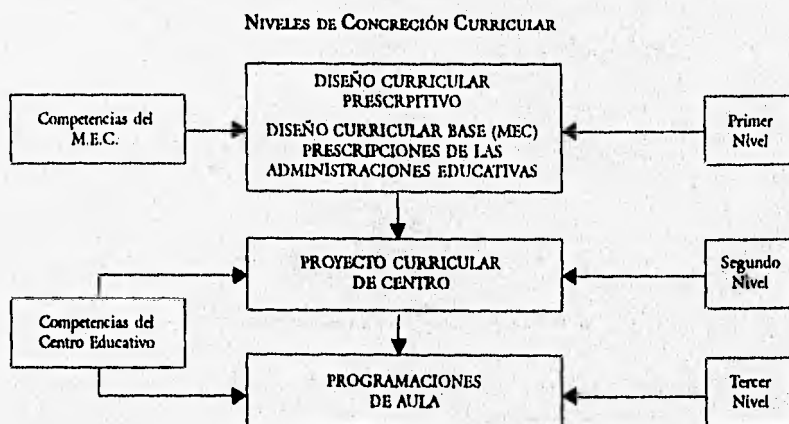
Un tercer y último aspecto a tratar en relación al currículo es el de los niveles de concreción en el desarrollo del mismo.

El Ministerio de Educación y Ciencia opta por una propuesta en la que el diseño del currículo se articula en sucesivos niveles de concreción, los que se describen enseguida:

El primero de estos niveles es el Diseño Curricular Base. En este nivel se retoma el marco común, en el cual se formulan de forma general un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y tiene un carácter normativo para los centros escolares, ya que éstos deben seguir las directrices que en él se indican.

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizan los objetivos y contenidos que el Diseño Curricular Base (DCB) propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad. Las decisiones que a tal efecto se toman constituyen el Proyecto Curricular del Centro que forma parte del Proyecto Educativo, cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de las instituciones educativas.

Las decisiones que se toman en el Proyecto Curricular del Centro son el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: Las Programaciones. Los acuerdos que se toman en el Centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollan en estas programaciones, que los profesores diseñan de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos.



▲ Tomado del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989

Cabe mencionar que el Diseño Curricular Base representa el grado máximo de apertura y flexibilidad de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones curriculares, tópico que se aborda a continuación.

El hecho de que el alumno discapacitado deba tener acceso a una escolarización lo más normal e integrada posible, plantea un serio problema: "cómo hacer accesible a él la oferta común de la escuela regular". La solución a dicho problema consiste en adaptar el currículo de la escuela común a las necesidades que presenta el alumno discapacitado. Antes de ver que tipos de niveles y adaptaciones curriculares existen, veamos que se entiende por dicho término.

Las "adaptaciones curriculares" se definen como acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades del alumno discapacitado, seleccionando objetivos, contenidos y actividades adecuadas. Las adaptaciones curriculares son, en consecuencia "el elemento básico para conseguir la individualización de la enseñanza" (Blanco y Sotorrio, 1988, cit. por Van Steenlandt, 1991).

Por otra parte, si se considera al currículo como el eje vertebral de la acción educativa de una escuela, la integración de un niño discapacitado será mayor cuanto mayor sea su participación en las actividades curriculares comunes. Así, partiendo de la idea del continuo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el currículo común se irá modificando progresivamente en función de las necesidades especiales de los alumnos.

Las modificaciones que se requieren para compensar las NEE de los alumnos, según propone el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992) son las siguientes y pueden llevarse a cabo de dos maneras:

- Adaptaciones de acceso al currículo: Son las modificaciones o provisión de recursos especiales, pueden ser de comunicación o materiales. Facilitan el acceso al aprendizaje de los alumnos con NEE, ya sea en el currículo general o en el currículo adaptado.

- Adaptaciones curriculares: Son las modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Ruiz y Giné (cit. en Van Steenlandt, 1991) proponen tres tipos de adaptaciones curriculares:

- 1.- Temporalidad: Se refiere a la modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivos planeados siendo estos los mismos que los del resto de los alumnos.

2.- Eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad curricular, temporal o permanentemente.

3.- Prioridad de ciertos objetivos o áreas curriculares frente a otros.

Hegarty y cols. (1988), partiendo de su estudio realizado sobre la integración escolar en su país, describen la diversidad de modificaciones del currículo en términos de un continuo, mismas que se presentan en seguida.

Currículo general. Los alumnos discapacitados siguen el mismo programa con el mismo profesor que sus compañeros. En la práctica, es común que haya alumnos que son capaces de abordar el currículo general ya existente.

Currículo general con alguna modificación. Los alumnos discapacitados siguen esencialmente el mismo currículo que los demás alumnos, aparte de las modificaciones directamente relacionadas con su limitación. Implica la omisión de algún tema o de ciertas materias y su sustitución por actividades complementarias y alternativas relacionadas con las necesidades específicas de cada alumno.

Currículo general con modificación significativa. Se realiza una modificación en mayor o menor grado, habitualmente en el contexto de una unidad como base o con un significativo tiempo de ausencia de las lecciones generales. Usualmente se trata de un trabajo adicional o de base diferente en el área lingüística o aritmética para alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje y con graves dificultades de audición.

Currículo especial con adiciones. Se destacan en primer lugar las necesidades especiales individuales, con concentración en las materias básicas (lenguaje y matemáticas). Sólo cuando se estima que estas necesidades quedan atendidas, se presta atención a otras partes del currículo general que pueden entonces hacerse accesibles.

Currículo especial. Este tipo de currículo guarda escasa o nula referencia con el trabajo realizado en las clases generales, ofreciendo enteramente en clases o unidades especiales a alumnos con dificultades graves y complejas para aprender. Se opina que este currículo "carece de relevancia para la integración".

López y Guerrero (1993) señalan que el éxito o fracaso de la puesta en práctica del currículo depende de que existe una coordinación rigurosa entre los profesionales del centro escolar y de que al realizar las modificaciones necesarias al currículo se tomen en cuenta los siguientes principios:

1.- Principio de Flexibilidad. Este principio señala que se debe tomar en cuenta al poner en práctica el currículo, que no todos los alumnos pueden lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en determinado tiempo, ni por los mismos medios. En pocas palabras, bajo este principio se reconoce que cada niño aprende a su ritmo y que este ritmo debe respetarse.

2.- Principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo. Se refiere a que no pueden ponerse en práctica dos currícula paralelos dentro del mismo grupo, es decir, que no es recomendable que alumnos regulares y alumnos integrados realicen actividades diferentes cuando ambos se encuentran en un mismo grupo. Así una buena integración, será aquella que siga un currículo apropiado y que por consiguiente, permita que todos los alumnos trabajen en la misma clase, en el mismo tema y en el mismo momento, pero con ritmos e intensidades diferentes. Para lograr lo anterior, el profesor tutor y el profesor de apoyo deben coordinarse para que éste último atienda los casos de aquellos alumnos con NEE que debido a la dificultad de la tarea o actividad a realizar requieran ser apoyados.

3.- Principio de acomodación. Se refiere a la planificación escolar, donde desde el inicio del ciclo escolar se especifica cuantos niños con discapacidad o NEE hay en el centro, en que grupos, que situación concreta de aprendizaje presentan y en que situación social se encuentran.

Hasta el momento se ha hablado de que son las adaptaciones curriculares, el tipo de adaptaciones curriculares existentes y los principios que deben seguirse al ponerlas en práctica, veamos ahora los objetivos que se tienen al realizar una adaptación al currículo general.

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (1992), los objetivos propuestos a saber, son los siguientes:

- Propiciar la integración plena de los alumnos con NEE en el ámbito escolar y social, sensibilizando e implicando a la comunidad escolar en el respeto al derecho fundamental que tienen "todos" como personas.

- Prevenir que aparezcan o se incrementen las dificultades de aprendizaje debido a la existencia de un programa educativo rígido o inadecuado.

- Responsabilizar al equipo docente en cuanto a la respuesta educativa que se debe dar a los alumnos con NEE, esto a través del conocimiento de sus necesidades y de una actitud favorable.

En cuanto a este elemento de la planificación para la integración escolar, debe quedar claro que el currículo para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales debe ser considerado de forma conjunta con la organización de la escuela, porque ésta determina a menudo si es posible ofrecer un currículo especial o modificado (Hegarty et. al 1988).

Por otro lado, no debe olvidarse que el acceso al currículo general, en parte o totalmente, depende de la organización que existe dentro de la escuela. Otros factores que llegan a entrar en juego en cada alumno son sus necesidades individuales, la disponibilidad del profesor, el contenido de la asignatura y las barreras físicas (op.cit).

3.2. Preparación de los Agentes Educativos en general

La integración escolar no se limita al ámbito escolar, por el contrario, esta es parte de un proceso más amplio de integración social. A fin de asegurar que así sea, deben desarrollarse programas para educar al público en general con respecto a la integración (escolar y social). Se necesita movilizar a la sociedad con objeto de modificar las actitudes segregacionistas existentes con respecto a las personas discapacitadas: una estrategia de información y sensibilización para superar prejuicios e ignorancia (Van Steenlandt, 1991).

La educación del público en general puede llevarse a cabo mediante los medios habituales de comunicación tales como diarios, revistas, televisión, películas, seminarios, etc. (De Lorenzo, 1986, citado por Hegarty Et, al. 1988).

Sin duda alguna, la movilización social es un proceso largo y difícil; cambiar actitudes incluso la de los profesores no es sencillo. Al respecto son relativamente pocos los estudios que se han realizado.

Monereo (1987, op. cit.), señala que para preparar a los padres tanto del niño discapacitado como del resto de los alumnos para la integración escolar, se pueden realizar algunas sesiones conjuntas en las que ambos padres intercambian información y se debate sobre tópicos más amplios.

En cuanto a los compañeros no discapacitados la literatura menciona diversas formas de como se involucran en el proceso de integración de un alumno discapacitado en su clase y/o escuela. Una preparación general se puede efectuar mediante sesiones de información, y sensibilización en relación al nuevo compañero, adaptadas a la edad de los alumnos, en las que se explique su singularidad en la forma de comunicarse y comportarse y como responder a ella. Stainback y Stainback (1985) describen un modelo para organizar secuencias de entrenamiento para los alumnos no discapacitados centrado en el tema de las diferencias individuales, ofreciéndole el conocimiento y las experiencias que les harán capaces de interactuar con sus compañeros con discapacidad severa.

Suponiendo que el alumno que va a ser integrado tenga dificultades específicas en seguir el ritmo de aprendizaje, o muestre algunos signos de conducta desadaptada, puede ser muy útil la intervención de un compañero adelantado o de mayor edad que actúe como tutor (tutoría entre compañeros). Los compañeros también se pueden involucrar de forma más o menos sistematizada en contextos no académicos, como a la hora del recreo, al salir de la escuela, etc. (sistema de "peer buddies").

De esta manera, se crea una red de apoyo que puede facilitar la integración tanto educativa como social de alumnos discapacitados.

Por último cabe mencionar la preparación de los profesionales que intervienen en la integración escolar y de los directivos así como administrativos que igualmente se ven involucrados. Ambos aspectos se abordan a continuación.

3.2.1 El papel del personal Directivo en la Integración Escolar

La colaboración del personal directivo para llevar a la práctica el proyecto de integración escolar es un punto clave, ya que son los directores precisamente quienes por la situación en que se encuentran "pueden facilitar o dificultar la capacidad y disponibilidad de los maestros para responder a las demandas que implica la integración de alumnos con NEE a la escuela ordinaria". En efecto, son los directores los encargados de organizar la colaboración y las innovaciones del personal, de utilizar con eficiencia los servicios externos, de dirigir la escuela de tal forma que participen los padres y, además deben ser capaces de explicar las políticas de integración en la comunidad (Van Steenlandt, 1991).

Las actividades que desempeña un director ponen de manifiesto la gran necesidad de que éste tenga una actitud positiva hacia la integración, ya que de él depende en gran parte que sean posibles los cambios requeridos en la escuela para la inclusión de alumnos con NEE. Dentro de estas actividades se encuentran:

Funciones Generales

- 1.- Determinar y establecer las políticas y objetivos de la escuela conforme a las leyes y reglamentos en vigor.
- 2.- Vigilar el cumplimiento y los planes de estudio establecidos por la S.E.P.
- 3.- Supervisar que se desarrollen adecuadamente las actividades escolares y administrativas.
- 4.- Participar en los programas de capacitación técnica y administrativa que realice la S.E.P.
- 5.- Participar en los eventos cívicos, culturales y sociales de la escuela, etc.

Funciones Específicas

- 1.- Programar y vigilar las actividades del personal de la escuela.
- 2.- Acordar con el personal docente y administrativo los asuntos de su competencia.
- 3.- Organizar y dirigir la inscripción de los alumnos.
- 4.- Estudiar y en su caso proponer aumentos, disminuciones o remociones del personal.
- 5.- Estudiar y en su caso proponer a las autoridades superiores modificaciones a los programas de estudio del plantel.

6.- Supervisar los planes de trabajo de los maestros y su aplicación.

7.- Atender y resolver los casos que con frecuencia a la educación de sus hijos, le presentan los padres de familia.

8.- Crear un ambiente de trabajo agradable entre el personal de la escuela, así como establecer el reglamento interior del mismo, entre otros.

En conclusión, es de vital importancia que el director de la escuela ordinaria se involucre ampliamente en el movimiento de integración, para que de este modo, motive a los demás miembros del centro educativo, y en especial, al equipo docente a esforzarse para que la integración escolar sea una experiencia enriquecedora para todos.

3.2.2 Formación del Maestro Integrador

"Para que la integración tenga éxito, es menester que se establezcan programas apropiados de formación tanto de maestros regulares como especiales. Estos programas deben ser el reflejo del concepto de la educación integrada" (NU, 1983; cit. en Van Steenlandt, 1991).

El nivel de formación-preparación del maestro del aula integradora puede considerarse, como una variable crucial -aunque no única- para el éxito o el fracaso de todo proceso de integración escolar.

Pese a la importancia de esta variable los fines y objetivos de la formación docente en el sistema educativo regular no contemplan beneficiar o apoyar a la integración del educando con necesidades especiales.

Sin embargo, en algunos países las asignaturas como psicología evolutiva y problemática educativa o del aprendizaje contemplan determinados aspectos propios de la Educación Especial.

Por lo anterior, es claro que se debe dejar de preparar a los docentes para una homogeneidad que no existe en las escuelas, para un niño hipotético o de nivel intelectual medio; por el contrario, la formación inicial debe ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad que existe en las aulas (López y Guerrero, 1993).

De acuerdo con los mismos autores la formación del docente debe considerar el trabajo cooperativo e interdisciplinario, dado que al encontrarse frente a una diversidad de situaciones de aprendizaje, llegará a necesitar de un equipo multidisciplinario con el objeto de atender dichas situaciones. El profesor debe integrarse a un equipo de trabajo conformado por especialistas (psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, etc.) ya que las exigencias pedagógicas no implican sólo la colaboración entre profesores tutores.

El profesor de aula regular es el profesor que atiende a todos los niños, por lo que debe contar con la preparación para responder a la diversidad de las características que presentan los integrantes del grupo, conociendo y respetando:

- Las diferencias entre sus alumnos, es decir, su individualidad.
- Los derechos y dignidad que todo sujeto ha de desarrollar, siendo la educación la base para el desarrollo pleno de éstos en la vida adulta.
- La relatividad de constructos tales como "éxito" o "fracaso" con respecto a los planes diseñados y, por lo tanto, la necesidad de revisar críticamente los sistemas de referencia utilizados en la evaluación y el diagnóstico (García, 1992).

Es evidente que la integración escolar de los alumnos discapacitados plantea exigencias específicas en relación a la formación docente. En general, se distinguen dos tipos de ella: la formación previa y la capacitación en servicio.

En cuanto a la "formación previa" de los maestros, se requiere hacer cambios en los programas de estudio incluyendo temas o asignaturas que permitan la adquisición de conocimientos básicos e indispensables sobre aspectos teórico-prácticos que contribuyan a desarrollar actitudes positivas y acciones adecuadas frente al alumno discapacitado (OREALC, 1987, cit en Van Steenlandt, 1991). Con vistas a una aplicación generalizada de la educación integrada, se propone que todo estudiante que aspire a ser maestro reciba en su carrera una formación básica en educación especial: unas actitudes, conocimientos, metodologías técnicas que le capaciten para trabajar con alumnos discapacitados integrados en su escuela y/o aula (García, 1986, Gulliford; 1986; Molina, 1989; op. cit.).

La "capacitación en servicio" no sólo sirve para iniciar maestros en la teoría y la práctica de la integración, además puede transformarse en una "formación permanente" como continuación y complemento de un curso inicial. En este sentido, el profesor especializado juega un papel clave, ya sea como miembro de un equipo, de forma permanente o itinerante.

En cuanto a la determinación de los conocimientos teóricos y prácticos que se piden a los docentes, los programas de formación-capacitación deberían contemplar por lo menos los siguientes aspectos (De Lorenzo, 1986; Monereo, 1985, UNESCO, 1985; op. cit.).

- Conocimiento general de las diversas discapacidades y su eventual influencia en el proceso de aprendizaje.

- Bases fisiológicas y mecanismos de implementación del programa de integración.
- Observación y evaluación de las necesidades especiales de los alumnos.
- Adaptación del currículo general y manejo de programas individualizados.
- Aplicación de métodos didácticos y técnicas específicas.
- Organización del aula y uso de recursos especiales disponibles.
- Preparación de los demás alumnos y colaboración con los padres.
- Cooperación con otros profesionales.

En el Proyecto: "Marco de acción de las NEE" (UNESCO, 1994), se aborda el tópico de la formación y contratación del personal docente, en donde se hacen las siguientes consideraciones:

1.- Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan como modelo para los niños discapacitados. La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras.

2.- Un problema que se repite en los sistemas de enseñanza, incluso en los que se poseen excelentes niveles de enseñanza a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para estos estudiantes. Los alumnos con necesidades especiales necesitan que se les de la oportunidad de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que estos alumnos puedan basar sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y dar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que han

superado la misma, para que puedan elaborar una actitud ante la vida. Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores y personal docente con discapacidades y deberán intentar también conseguir la participación de personas con discapacidades en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

3.- Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los estudiantes de pedagogía, tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad, averiguando así, qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo prestados localmente. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudio y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con especialistas y con los padres.

4.- Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.

5.- Será prioritario preparar seminarios y guías para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito, prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.

6.- La dificultad principal estriba en impartir capacitación inicial a todos los profesores, teniendo en cuenta las múltiples y difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar a nivel de escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.

7.- La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permiten adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.

8.- La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.

9.- Las universidades desempeñarán un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la formación de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. De igual importancia es la participación activa de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

3.2.3 El Maestro de Métodos y recursos en la Integración Educativa

La integración educativa o educación integrada ha dado lugar a una paulatina remodelación en los roles que han venido desempeñando los profesionales dedicados a atender a las personas con necesidades especiales. En esta línea, la integración reclamaba la necesidad de un coordinador que constituyera un apoyo interno. Esta demanda ha sido cubierta por los profesionales que fueron maestros en aulas de educación especial, los que en su mayoría son psicólogos y se les denomina Maestros de Métodos y Recursos (MyR) o Maestros de Apoyo. Su principal objetivo consiste en proveer directa y efectivamente, apoyo a los maestros de aula (as) ordinarias, para lograr que los estudiantes con necesidades especiales sean incluidos significativamente en las actividades de los salones de clase regular.

Según Porter (1991), las funciones de los maestros de métodos y recursos son:

- Ayudar a los maestros a incluir o ajustar programas y evaluaciones.

- Ayudar a los maestros en la adaptación de procedimientos educativos y de programas regulares para satisfacer las necesidades especiales del alumno.
- Ayudar a los maestros a usar estrategias que promuevan la integración de todos los estudiantes.
- Ayudar a los maestros a implementar programas de conducta para lograr que haya disciplina en el salón de clase.
- Ayudar al maestro dándole apoyo moral, escuchándolo y aconsejándolo.
- Ayudar al maestro en el mismo salón de clases cuando lo requiera.
- Ayudar al maestro a iniciar el programa de integración del alumno discapacitado dentro del aula.
- Promover la instrucción individualizada.
- Diseñar, sugerir y dar materiales didácticos a los maestros.
- Plantear y coordinar todo el horario de los estudiantes con discapacidad.
- Trabajar con asesores y personal administrativo. Coordinar los programas de trabajo comunitario, brindando entrenamiento, supervisión y controlando la ubicación de la comunidad.
- Recolectar información sobre la ejecución del estudiante con necesidades especiales, así como su comportamiento.
- Realizar diagnósticos para conocer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades.
- Ayudar a que los padres participen en la planeación de programas.
- Fomentar una buena relación entre el maestro y padres de familia basada en la confianza.

Como se puede ver, el profesor MyR es el mejor aliado de la integración, más aún, en muchos centros ha tenido que afrontar cualquier problema ante la ausencia de otros recursos personales o materiales.

Los maestros MyR son considerados como los principales agentes de cambio en la adopción de la integración debido a dos razones (García, 1992):

- a) Han permanecido con un estatus profesional semejante al de los demás profesores, lo cual ha facilitado su comunicación.

b) Han sido los primeros en cambiar sus prácticas de un modo radical, ya que en su mayoría eran profesores de alumnos con discapacidad.

Por último, algunas de las características que debe tener el maestro MyR son:

- Ser flexible, innovador y observador para estar disponible cuando el maestro regular necesite apoyo.
- Tener habilidad para escuchar todos los problemas y dar ayuda inmediata.
- Tener entrenamiento en educación especial.
- Ser optimista y tener un acercamiento positivo, en particular con relación a las expectativas del alumno con discapacidad.
- Tener la capacidad de brindar confianza a los maestros sin experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad.
- Tener la habilidad para trabajar con maestros, administradores, asesores y padres de familia, además de manejar relaciones interpersonales de manera efectiva.
- Tener cuidado de que el niño con discapacidad no sea tratado como una persona de menor valor.

3.2.4 La formación de Profesores en el campo de la Integración. Una Iniciativa de la UNESCO: Necesidades especiales en el aula

El Proyecto Necesidades Especiales en el Aula (NEA) es un esfuerzo de la UNESCO para desarrollar estrategias que faciliten la integración de alumnos con NEE a escuelas ordinarias. Este proyecto se ha desarrollado en tres etapas (UNESCO, 1993).

Primera etapa (1983-1985)

Durante esta etapa se aplicó una encuesta a catorce países elegidos por la UNESCO. Los objetivos del estudio fueron revisar la formación docente en países con distintos sistemas, considerar las actitudes de los profesores hacia la integración de los alumnos

Facultad de Psicología

con NEE y realizar un informe que sentará las bases para reuniones sobre la temática de la formación docente y la integración en cada una de los cinco continentes del mundo. La información derivada de dicha investigación tiende a reconocer:

- 1.- La necesidad de que la educación sea obligatoria para todos los niños.
- 2.- La integración de los niños con discapacidades a escuelas regulares.
- 3.- Mejorar la formación de los profesores para lograr los dos objetivos anteriores.
- 4.- La necesidad de tomar en cuenta y sensibilizarse ante las tradiciones culturales.

Segunda etapa (1985-1987)

Se realizaron talleres regionales para discutir los planteamientos del informe realizado en la primera etapa. En especial se pidió a la UNESCO ayudar a la preparación y difusión de materiales para la formación de los profesores con el fin de facilitar la integración. Se sugirió tener presentes los aspectos siguientes para la realización de este trabajo:

- 1.- El desarrollo de políticas nacionales para que la formación docente avance, desde que empieza hasta que termina.
- 2.- La importancia de tomar en cuenta a los niños que no tienen discapacidades severas, pero que sin embargo, experimentan dificultades en el aprendizaje y como consecuencia no terminan la escolaridad obligatoria.
- 3.- La importancia de que en la formación docente las prácticas sean supervisadas.
- 4.- La necesidad de incrementar la flexibilidad en las prácticas curriculares y en los métodos de enseñanza empleados en las aulas de escuelas integradas.
- 5.- Usar el principio de auto-ayuda para estimular a los profesores a desarrollar destrezas de auto-evaluación.
- 6.- La importancia de reconocer el valor de la colaboración entre el profesorado de una escuela.
- 7.- La necesidad de ayudar a los profesores a hacer uso de las tres fuentes de ayuda no profesional en el aula: alumno, padres y comunidad, así como la ayuda de los auxiliares docentes.

Tercera etapa (1987-1992)

Cumplidas las dos etapas, la UNESCO comisionó a Mel Ainscow para dirigir un proyecto cuyo fin fue diseñar y disseminar materiales para la formación de profesores. Estos materiales

han sido titulados "Las Necesidades Especiales en el Aula" y fueron sometidos a prueba durante 1990 para difundirlos en 1992. Los materiales de este proyecto se han preparado con el objetivo de enfatizar cinco estrategias:

- **Aprendizaje activo.** En los enfoques activos de aprendizaje, los participantes de un curso colaboran resolviendo problemas comunes, con lo que se les fomenta a responsabilizarse, y al mismo tiempo, superan alguno de los temores asociados al cambio.

- **Negociación de objetivos.** Los participantes negocian los objetivos de aprendizaje dentro de la estructura general del curso. Es un medio para tomar en cuenta la paridad de intereses y necesidades. Esta situación les anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a comprometerse en las ideas y enfoques que se están desarrollando.

- **Demostración, práctica y retroalimentación.** La puesta en práctica de nuevas ideas o formas de trabajo tienen más probabilidades de afianzarse cuando se usan combinadamente estos tres elementos: la demostración permite vislumbrar que es posible; la práctica con el apoyo de los colegas les anima a arriesgarse y la retroalimentación dada por los compañeros de mayor ánimo.

- **Evaluación continua.** Ya que se postula que los participantes determinan sus propios objetivos de aprendizaje, tiene sentido, que a su vez, ellos se responsabilicen de controlar su progreso, esto les estimulará a mejorar sus prácticas.

- **Apoyo.** Finalmente, en las sesiones del curso se modela la importancia de dar apoyo a quienes están aprendiendo, se les anima a los profesores a que establezcan relaciones de colaboración con compañeros para obtener apoyo a largo plazo.

Los elementos más significativos del paquete de recursos, para la formación de profesores que favorezcan la integración, propuestos por la UNESCO son:

- a) **Materiales de estudio.** Incluye un amplio número de lecturas, hojas de actividades para los participantes y actividades para el aula. Dichos materiales están organizados en cuatro módulos cada uno de los cuales contiene entre cinco y diez unidades de-

pendientes. Cada unidad hace referencia a los contenidos relevantes, incluye las instrucciones básicas sobre la forma de trabajo (individual, en parejas o grupos) y sobre el resultado esperado.

b) Guía para los coordinadores de los cursos. Ofrece orientaciones detalladas de cómo organizar los cursos y sesiones partiendo del trabajo con materiales. También se incluye un conjunto de estudios de casos que describen proyectos llevados a cabo en diferentes países y basados en la iniciativa de la UNESCO.

c) Videos de entrenamiento.- Aquí se incluyen ejemplos de los diferentes enfoques, recomendados y utilizados durante los cursos, así como grabaciones de ejemplos prácticos en escuelas.

Es importante comprender que los materiales y actividades de este proyecto alientan a los coordinadores del curso a tener presente que los principios en los que se basa el proyecto, que son entendidos como facilitadores del aprendizaje adulto dentro de las sesiones del curso, son igualmente útiles y válidos para trabajar con los alumnos dentro de las aulas.

3.3 Organización de una Clase Integrada

De la misma manera que la disposición del edificio de una escuela afecta la facilidad con que puedan desplazarse los alumnos de un punto a otro, la organización de los medios de una clase influye en el modo en que un alumno determinado pueda participar en sus actividades y moverse por el aula cuando lo precise. Las dos declaraciones siguientes proceden del informe Warnock: "la eficiencia educativa depende en parte de la organización física de los medios" y "antes de introducir cualquier esquema de integración se debe estudiar profundamente sus implicaciones en términos físicos y realizar la dotación adecuada" (Informe Warnock, 1978,;cit. por Hegarty et. al., 1988).

No debe olvidarse que la mayoría de los alumnos con necesidades especiales se educan en aulas que no fueron especialmente concebidas, que corresponden a edificios escolares que en muchos casos presentan problemas para todos los alumnos y los profesores en términos

de espacio, iluminación, acceso y de las dimensiones de las áreas docentes. El propósito de este apartado es el señalar algunas de las medidas adaptadas en aulas ordinarias para acomodar a alumnos de una gama de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se describen cuatro aspectos de la organización del aula: la disposición del mobiliario, cómo se sientan y agrupan los alumnos, la acústica y la iluminación.

La disposición del mobiliario

En el mobiliario se incluyen los elementos integrados y otros que pueden ser desplazados a discreción del profesor. Los primeros consisten por lo general en armarios, estanterías, la pizarra, bancos, etc. Entre los elementos móviles figuran, a menudo, mesas grandes y pequeñas y en algunos casos equipamiento móvil como bandejas y baldas sobre ruedas.

El profesor en cierta medida puede controlar la disposición del mobiliario de la clase, pero se halla limitado por el tamaño y las dimensiones del espacio docente, la presentación de elementos integrados, el número de alumnos en un determinado grupo y la naturaleza de la materia o materias enseñadas: por añadidura, ciertos alumnos plantean exigencias concretas en término de situación dentro del aula y acceso a partes específicas de ésta, que pueden influir en la disposición del mobiliario.

La presencia de un alumno con necesidades especiales dentro de una aula ordinaria plantea una serie de exigencias, siendo una de estas, la disponibilidad del espacio docente de forma que no sólo se promueva el aprendizaje, sino también la movilidad independiente y la socialización apropiada del alumno integrado.

La disposición del mobiliario cobra mayor importancia cuando se trata de alumnos cuya movilidad es limitada, tal es el caso de aquellos alumnos que tienen dificultades para caminar y de los que requieren pasar un tiempo considerable en silla de ruedas. En situaciones como esta el efecto de aislamiento en la circulación por el salón se reduce creando un pasillo adicional junto a la puerta y a un lado de la pared, en el que la silla de ruedas puede estar sin estorbar. Por otra parte, la disposición de mesas grandes y pequeñas en círculo o semicírculo, estimula a los alumnos con discapacidad auditiva a participar en los debates del salón. Por último, en cuanto a los alumnos con dificultades sensoriales (alumnos con dificultades de visión y audición de tipo moderada) se debe evitar sentarlos en mesas colocadas lejos del profesor.

Forma en la que se sientan y agrupan los alumnos

Aunque lo ideal sería permitir que los alumnos escogieran su lugar dentro del salón de clase, el maestro debe asegurarse de que los que tienen necesidades especiales se ubiquen en los sitios más adecuados, con el propósito de maximizar su aprendizaje y de que participen plenamente en todas las actividades.

A este fin existen ciertos principios que deben tenerse en cuenta.

Con respecto a los alumnos que presentan "dificultades auditivas", tenemos que:

- Deben situarse a una distancia de 1.80 a 3.0 mts. del profesor y ligeramente hacia un lado.

- Es importante que un niño con dificultades auditivas pueda ver claramente las caras de quienes hablan, en este sentido una posición sedente con una fuente de luz principal a un costado o detrás de los alumnos es preferible a otra que exija a los niños mirar hacia el profesor y hacia la fuente de luz.

- Además cuando están en una clase dos alumnos con dificultades auditivas no deben sentarse uno detrás de otro, ya que el primero no puede ver hablar al segundo.

Los alumnos con dificultades visuales exigen respuestas distintas en términos de iluminación y de asiento en una clase. Una exigencia principal es que el alumno pueda emplear su visión residual y acercarse tanto como juzgue necesario a la pizarra. Entre los puntos adicionales relativos a los alumnos con graves dificultades visuales figuran los siguientes:

1.- Cualquier cambio en la disposición del aula o de las mesas ha de acompañarse por una sesión individual de reorientación de modo que estos alumnos sean capaces de desplazarse con toda confianza por todo el salón de clases.

2.- Las puertas deben estar siempre abiertas de par en par o cerradas por completo; las puertas abiertas significan un riesgo.

3.- En los pasillos o en los espacios entre las mesas no deben quedar mochilas u otros objetos, ya que estos alumnos pueden tropezar.

Los alumnos con dificultades más graves pueden exigir un lugar específico en el aula en razón del equipo especial que precisen: silla de ruedas, una mesa o máquina de escribir.

Siempre que sea posible, el lugar elegido debe permitirle comunicarse con los demás, puesto que un alumno que tenga que sentarse al margen o que se encuentre permanentemente acompañado de un agente asistencial puede llegar a sentirse aislado por completo.

Cuando se organiza un grupo de trabajo los maestros juegan un papel clave al decidir como será conformado. Mediante una selección y estructuración cuidadosa de las tareas, pueden asegurarse de que los alumnos con dificultades de aprendizaje se impliquen en esos trabajos. Cuando las decisiones son libres, estos alumnos suelen quedar marginados y a menudo acaban trabajando por su cuenta, a no ser que el profesor estructure la tarea con cuidado y organice de un modo sensible los grupos.

Acústica

En muchas clases se considera aceptable cierto nivel de ruido en especial cuando los alumnos trabajan en tareas de grupo, gran número de técnicas de aprendizaje requieren que los alumnos trabajen juntos, que planifiquen y discutan las actividades a medida que las desarrollan. Frente a esta situación, lo que al maestro le queda por hacer cuando en su clase hay alumnos con dificultades sensoriales, es mantener los niveles de ruido al mínimo e insistirle a sus alumnos que guarden silencio cuando transmitan información importante. Otra solución a este problema y que por cierto no depende mucho del maestro, es que dentro de la escuela se cuente con una unidad especial para alumnos con dificultades auditivas, sin embargo, al decidir optar por esta medida se debe tener presente que se esta promoviendo el aislamiento físico de dichos alumnos.

Iluminación

En el informe Vernon sobre la educación de los visualmente disminuidos se señala: "la iluminación es de vital importancia para niños que emplean métodos visuales de aprendizaje" y que "para las escuelas, la consideración fundamental debe ser asegurarse de que existe una buena iluminación general y un sistema completamente adaptable de iluminación individual, bien en el pupitre o sobre la cabeza (DES, 1972 cit. por Hegarty, et. al, 1988). Aun cuando estos comentarios son el resultado de investigaciones llevadas a cabo en escuelas para ciegos, resultan adecuados para alumnos con discapacidad visual educados en escuelas ordinarias.

En general, en la mayoría de las escuelas ordinarias, cabe complementar la luz natural con fuentes artificiales que proporcionen un nivel de iluminación adecuado para todos los

alumnos, incluyendo aquellos que experimentan dificultades visuales. Algunas consideraciones que pueden contemplarse al adaptar o reordenar las aulas son:

- Para los alumnos con visión parcial son más visibles las anotaciones en tableros de superficie blanca que en el pizarrón.
- Los proyectores superiores son ayudas visuales útiles, ya que amplían las imágenes.
- Cuando se utilizan películas o diapositivas, las salas que se utilicen deben disponer del sistema de oscurecimiento adecuado.
- Un acabado mate en las paredes, techo y suelo evita el resplendor y los reflejos.
- Las fuentes de iluminación artificial requieren un mantenimiento regular para que no se deterioren en intensidad y eficiencia.

Es evidente que la preparación del aula en lo que respecta al mobiliario, iluminación y acústica no incumbe sólo al profesor, sino también al director de la escuela y a las autoridades educativas locales.

3.4. La Integración Escolar dentro del aula

A lo largo de este capítulo se han venido examinando algunas de las modificaciones que deben hacerse en la estructura de aquellas escuelas ordinarias que quieren convertirse en "escuelas integradoras", tal es el caso de las adaptaciones curriculares, de la preparación del profesorado y de los cambios de actitud, entre otros. Ciertamente, todo esto afecta el éxito o fracaso de la integración escolar o educación integrada, pero lo que sucede al interior del aula influye de manera más cercana en el aprendizaje de los alumnos y es además, el elemento que permanece bajo control directo del profesor de la clase. En este apartado se revisará la preparación de una clase, su presentación y finalmente la interacción alumno-profesor durante el desarrollo de la misma.

Preparación

La preparación de una clase o materia consiste en identificar los conceptos clave y la

información básica necesaria para comprender la materia en conjunto.

La experiencia ha demostrado que numerosos alumnos con dificultades de aprendizaje pueden acometer el trabajo realizado por el resto de su clase cuando esto se prepara de una forma simple y se dispone de instrucciones individualizadas. Otro elemento que puede ayudar es el proporcionar a los primeros alumnos una hoja que contenga las palabras clave del tema o materia con una explicación sencilla de su significado y adaptada al nivel de comprensión de cada alumno.

Hegarty y cols. (1988) reportan experiencias educativas, en las que se pone en práctica los elementos mencionados.

Para impartir la clase o materia de ciencia a alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje un profesor hizo lo que a continuación se describe:

a) Entregó a los alumnos con dificultades de aprendizaje una hoja con la explicación siguiente: "la mayoría de los materiales se expanden (se hacen más grandes) al ser calentados y se contraen (se hacen más pequeños al ser enfriados)".

b) La clase implicaba la realización de un experimento, para lo cual el profesor dispuso que los alumnos con necesidades educativas especiales trabajaran con alumnos de capacidad superior, tuvieran acceso a tarjetas de trabajo (en estas se describe paso a paso como realizar el experimento) y a los libros de texto empleados por el resto de la clase. Las tarjetas de trabajo simplifican las instrucciones proporcionadas en el libro de texto, contienen diagramas resumidos, una lista de los artículos necesarios para realizar el experimento y normas de seguridad al respecto.

c) Una vez realizado el experimento pidió a los alumnos con NEE escribieran lo que habían hecho, para lo cual se les dió una tarjeta en la que se les especificaba la información que deseaba redactaran y una estructura para realizar la tarea. Una tarjeta de información ilustrada sobre "Recuperación de Agua" es como sigue:

- 1) Apunta la fecha de hoy y el título.
- 2) Copia la información de la página 17 del libro de texto.
- 3) Copia el diagrama (que figura en la tarjeta).
- 4) Copia las siguientes frases e incluye las palabras que faltan.

...Ponemos un poco de tinta en un recipiente de evaporación y lo calentamos. Cuando empiece a salir vapor de la tinta, colocamos encima durante unos segundos un vaso de análisis. Encontramos.....en el interior del vaso. Elprocede de la tinta.

Los mismos autores señalan que aunque esta preparación exigía del profesor tiempo y esfuerzo adicionales, el material acumulado resultó de gran utilidad para otros grupos de niños, como el de aquellos con dificultades auditivas, ya que éstos niños no pueden tomar notas y observar los labios del profesor al mismo tiempo por lo que, un resumen de la lección les resulta realmente benéfico. Los alumnos con dificultades visuales representan otros problemas para el profesor al preparar las lecciones, para estos alumnos es recomendable la preparación de materiales impresos en caracteres más grandes, para el alumno ciego o parcialmente ciego que lee el Braille es preciso adquirir textos y materiales apropiados. Se pueden utilizar además grabaciones del contenido de la lección o del dictado de notas.

Presentación

Las diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje de cada alumno obliga a los docentes a presentar el material de estudio de diversas formas.

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales en las clases generales ha obligado a los profesores a reconcebir su modo de presentación para beneficio de muchos otros alumnos. Hegarty y cols. (1988) reportan algunas formas de como ciertos maestros han presentado el material de estudio a sus alumnos con NEE:

- Algunos profesores notaron que las actividades manipulativas y exploratorias permitían a los niños ciegos, a los niños débiles visuales y a niños con problemas de aprendizaje una adecuada comprensión del tema en cuestión.

- Otros profesores notaron que los alumnos con dificultades de aprendizaje moderadas podían abordar gran parte del material de la asignatura si se presentaba en un nivel concreto. Así, muchos de estos alumnos podían trabajar con el resto de la clase cuando eran capaces de manipular materiales.

- En cuanto a los alumnos ciegos las actividades han demostrado ser muy útiles, así como la utilización de sombras (para la utilización de este recurso se emplean lámparas de calor).

- Muchos profesores han advertido que en alumnos con dificultades auditivas o de aprendizaje, es adecuado repetir las instrucciones o presentarles de modo directo el material inmediatamente después de haber dado la instrucción a toda la clase.

- Muchos maestros han optado por la organización del aula en grupos cooperadores de trabajo, estos grupos han ayudado a los profesores a presentar el material de estudio a toda la clase, adaptando el estilo respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales si era necesario, pero sin que se precisara reiterar directamente las instrucciones.

Interacción profesor-alumno

Tras haber preparado materiales adecuados y presentarlos en la clase, el profesor debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, formulándoles preguntas, promoviendo debates y, en general, acometiendo una interacción verbal.

En cuanto a la interacción del profesor-alumno con NEE los mismo autores consideran que:

- Es únicamente a través de una interacción regular con los alumnos con NEE permanentes como el docente puede averiguar que tanto del material preparado y presentado fue realmente comprendido.

- Una vez establecido un esquema de interacciones reducidas entre alumno y profesor, es más difícil para éste último apreciar que para estos alumnos se operan expectativas más bajas y que, en consecuencia, disminuyen las oportunidades de interacción verbal.

- Es importante que el profesor refuerce los logros obtenidos por los alumnos de una forma constante e inmediata.

3.5 La Dimensión Política en la Planificación de la Integración Escolar

La dimensión política en la planificación de la integración escolar incluye todos los acuerdos legislativos, administrativos y presupuestarios para asegurar que se concrete el

concepto de integración. Se requiere la voluntad y el apoyo por parte de las autoridades en diversas áreas tales como la legislativa, el estudio de necesidades y recursos, la infraestructura, la revisión de las currícula, la capacitación en servicio y formación previa del profesorado y la sensibilización social.

Bajo estos presupuestos fundamentales, numerosas organizaciones sociales, políticas y educativas han planteado elementos normativos que permitan facilitar el desarrollo y bienestar, que como derecho, los discapacitados tienen en su sociedad y educación.

Es así que en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos de las Naciones Unidas, se proponen entre otras, las siguientes Medidas Nacionales (cit. en Van Steenlandt, 1991):

1.- Los Estados Miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos a la igualdad de oportunidades de educación con los demás. La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general. La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los niveles de incapacidad, inclusive los más gravemente incapacitados.

2.- Los Estados Miembros deben dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación de reglamentos respecto a edad de admisión y a promoción de los niños de una clase a otra, como también a la toma de exámenes en lo que respecta a los estudiantes impedidos.

3.- Deben seguirse criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños y adultos impedidos. Tales servicios deben tener las características siguientes:

a) Deben ser individualizados, esto es, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas mutuamente por las autoridades, los administradores, los padres y los propios estudiantes impedidos y han de conducir a metas de estudios y objetivos a corto plazo claramente formulados, que se examinen y, cuando sea necesario, se revisen a intervalos.

b) Deben ser localmente accesibles, esto es, estar situadas a una distancia de viaje razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales.

c) Deben ser totales, esto es, deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de su edad o grado de incapacidad, de modo que ningún niño de edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de la gravedad de su incapacidad ni reciba servicios de educación considerablemente inferiores a los que disfrutaban los demás estudiantes.

d) Deben ofrecer una gama de opciones compatible con la variedad de necesidades especiales de una comunidad dada.

4.- La integración de los niños impedidos en el sistema general de educación exige la planificación de todas las partes interesadas.

5.- Si, por algunos motivos, las instalaciones del sistema escolar general son inadecuadas para algunos niños impedidos, entonces puede proporcionarse educación a estos niños por períodos apropiados en instalaciones especiales. La calidad de esta educación especial debe ser igual a la del sistema escolar general y estar estrechamente vinculada a éste.

6.- Es fundamental la participación de los padres en todos los niveles del proceso de educación. Los padres deben recibir el apoyo necesario para proporcionar al niño impedido un ambiente familiar tan normal como sea posible. Es necesario formar personal que colabore con los padres de niños impedidos*.

Por otra parte, es importante que los planes de educación especial se incluyan en los de educación nacional.

A continuación se listan algunos de los principios fundamentales que deben considerarse en los planes de educación especial:

- Los planes deben basarse en el principio de la no exclusión, ni siquiera de los niños y adultos con discapacidades más graves.

- Deben prever la creación de infraestructuras para la producción de materiales adecuados para planes de estudios, materiales didácticos, equipo y material tecnológico apropiados, así como una modificación física del acceso a los edificios y terrenos de juegos.

-Deben planear la creación de una amplia gama de servicios de apoyo a los discapacitados, a fin de responder a sus necesidades personales. Estos servicios de apoyo podrían incluir los servicios de maestros o profesionales itinerantes competentes no solamente en el campo de la educación especial, sino también en los procedimientos de consulta y cooperación con los niños, maestros, padres y otros profesionales a fin de lograr una integración responsable.

Del Taller Regional organizado por la UNESCO en América Latina sobre el tema de la integración escolar de niños discapacitados y el entrenamiento de los docentes al respecto, surgieron las siguientes sugerencias o recomendaciones a los Estados Miembros:

1. Reglamentar la integración para dar funcionalidad a las leyes existentes en los diferentes países.
2. Motivar a padres, maestros, autoridades y comunidad, para favorecer la integración de los niños impedidos al sistema educativo regular.
3. Comprometer a los medios de comunicación social para que informen acerca de temas relacionados con los impedidos y su posible integración.
4. Incluir en los periódicos murales de toda institución educativa, gráficos, recortes y otros materiales relacionados con la integración.
5. Elaborar lineamientos generales para la integración que sirvan de base para la compatibilización de criterios latinoamericanos.
6. Cada país, región, provincia, estado, departamento, distrito, municipio, localidad o institución, tomará como punto de referencia los distintos modelos de integración posibles, adecuándolos en el momento en que realmente beneficie a los usuarios como modo de ir logrando el desarrollo del proceso de integración en la región.
7. Capacitar a los maestros del sistema educativo regular para que puedan ser agentes activos en la inserción comunitaria de la población escolar con necesidades especiales, con apoyo de la educación especial.
8. Introducir reformas curriculares en la formación de maestros con esta nueva orientación integradora y profundizar los conocimientos en las asignaturas en que se puedan introducir temas relacionados con las distintas discapacidades, de modo que esté en

condiciones de reconocer y abordar en su aula regular a los niños con necesidades especiales con el apoyo específico que necesiten.

9. Los docentes de educación especial deberán ser formados también con esta filosofía integradora, la cual implica una transición de su "rol" tradicional.

10. Propiciar una amplia comprensión por el personal del sector educación, de que la preparación del docente, de escuela regular para integrar a los impedidos, no implique que debe convertirse en un especialista en educación especial, ni superposición de tareas ni conflicto de roles. Por el contrario, se trata de armonizar las tareas de ambos docentes en beneficio del niño impedido.

11. Toda acción hacia la integración deberá acompañarse de una campaña de educación comunitaria intensa, que sensibilice sobre este problema y que incluya aspectos de prevención, detección, atención e integración de la discapacidad y los discapacitados, de modo que cada uno de los habitantes puedan llegar a aceptar y favorecer esta propuesta.

12. Que todas las acciones de capacitación que se organizan para maestros y administradores educativos, incluyan temas relacionados con el derecho a la integración. (OREALC, 1987, cit en Van Steenlandt, 1991).

Resulta importante destacar que una de las cuestiones fundamentales con la que se encuentran las autoridades responsables del financiamiento y del desarrollo de los servicios educacionales, concierne al ritmo y al estilo de su política de integración: ¿comenzar con unos cuantos programas o imponer la integración de manera generalizada?. Las dos opciones se han aplicado en la práctica, pero aparentemente más países han optado por el primer planteamiento (UNESCO, 1985; op. cit).

Es obvio que la primera opción tiene ciertas ventajas indiscutibles, pero siempre y cuando se limite a una fase inicial: el objetivo final debe ser una aplicación generalizada. Así pues, es posible iniciar un plan de integración más localizado a corto plazo en centros piloto, preparando al mismo tiempo las condiciones para su generalización a mediano y largo plazo.

Un plan global para el desarrollo de la integración, puede considerar entre otras las siguientes estrategias (cit. por Van Steenlandt, 1991):

- Realizar un estudio de las necesidades de escolarización de niños discapacitados en el país o en el sector y de los recursos materiales y humanos existentes.

Facultad de Psicología

- Adaptar la legislación, haciendo la educación obligatoria para todos y transferir las responsabilidades de ciertos grupos de niños de manos de los servicios de salud, sociales y judiciales al ministerio de educación.

- Estudiar el sector donde se requiere ejecutar el proyecto de integración, examinando que centros educativos pueden ser más receptivos y acogedores y ganando el apoyo decidido de los inspectores y de los maestros más directamente implicados.

- Potenciar las experiencias de integración existentes (a veces hay muchas más de lo que a primera vista pueda parecer, aunque algunas son realizadas con el esfuerzo del profesorado y sin ningún apoyo institucional). Dichas experiencias podrían servir para realizar una evaluación y, en función de los resultados, para impedir dar palos de ciego.

- Crear la infraestructura mínima a nivel arquitectónico y conceder los apoyos técnicos, personales y materiales necesarios.

- Revisar la distribución de fondos otorgados a la adecuación regular versus especial.

- Crear el personal educador necesario reciclando el personal existente y modificando los planes de estudio de las instituciones encargadas de formar profesorado, tanto regular como especializado.

- Informar y sensibilizar a la comunidad educativa más amplia y a la sociedad en general, aprovechando todos los medios de comunicación existentes.

- Revisar profundamente el diseño curricular y los métodos de enseñanza de toda la educación preescolar, primaria y secundaria, para introducir las modificaciones oportunas que permitirán adaptar la enseñanza a las peculiaridades de los niños discapacitados dentro de un proyecto de integración generalizada y sistemática.

En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se les solicita e incita a todos los gobiernos a:

- Dar la más alta prioridad política y presupuestaria para mejorar sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, a pesar de sus diferencias o dificultades individuales,

- Adoptar con carácter de ley o política, el principio de educación integrada, recogiendo a todos los niños en escuelas regulares, a menos que existan razones para lo contrario,

- Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países en los que existen escuelas integradoras,
- Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, control y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,
- Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y proceso de toma de decisiones, para la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,
- Invertir mayores esfuerzos en la rápida identificación y estrategias de intervención con aquellos, así como en su formación profesional,
- Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, recojan (estén orientados) a la atención de las necesidades educativas especiales en la escuelas integradoras.

También se le solicita a la Comunidad Internacional y en concreto a:

Los gobiernos con programas de cooperación internacional y organizaciones internacionales de financiamiento, especialmente los promotores de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP, y el Banco Mundial:

-Que defiendan el enfoque de escolarización integradora y apoyen los programas de enseñanza que faciliten la educación de los alumnos y alumnas con NEE.

Las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto ILO, WHO, UNESCO y UNICEF:

-Que fortalezcan su colaboración a nivel técnico y refuercen su cooperación y red de intercambio, para apoyar de forma más eficaz, la atención ampliada e integradora para las personas con necesidades educativas especiales;

Las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y prestación de servicios:

-Que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales, e intensifiquen una mayor participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora a los alumnos con necesidades educativas especiales;

La UNESCO, como organización de las Naciones Unidas, para la educación:

-Que garantice que las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en cada foro de debate sobre enseñanza.

-Que estimule a la comunidad académica para fortalecer la investigación, red de intercambios y creación de centros regionales de información y documentación, que sirva también para difundir tales actividades, y para difundir los resultados y los avances específicos conseguidos a nivel nacional, conforme a esta Declaración.

-Que recaude fondos mediante la creación, en el próximo Plan a Mediano Plazo (1996-2000), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo a las comunidades, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que muestren nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

A lo largo de este capítulo, se ha destacado que la puesta en práctica de la integración escolar exige una cuidadosa planificación, con el fin de que esta sea exitosa; sin embargo, este éxito no depende solamente de la preparación de los agentes educativos, de las adaptaciones curriculares y de una adecuada selección de la escuela receptora; es necesario además, tomar en cuenta la situación política, económica y social de nuestro país que nos permita optar por la modalidad de integración más adecuada.

Cabe aclarar que integrar a alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular no significa destruir el sistema existente, por el contrario, la integración debe ser entendida como una reacomodación paulatina que lleva tiempo, debido principalmente, a que no es fácil que los maestros y demás personal involucrado aprendan nuevas ideas, prácticas y habilidades concretas. No obstante, se debe luchar para que cada cual asimile, personalice y de sentido a estas nuevas prácticas.

CAPITULO

IV

Actitudes

En este capítulo se revisan algunos de los elementos más importantes en relación a las actitudes, así como algunas de las investigaciones de actitudes hacia la integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y el papel que éstas juegan en la misma.

Gordon W. Allport (1968, cit. por Lindgren, 1979) señala que el concepto de actitud "es probablemente el concepto más distintivo e indispensable en la psicología social". Cabe preguntarnos en este sentido ¿a qué se debe el interés por el estudio de las actitudes en la psicología social. Algunas de las respuestas a esta interrogante son:

En primer lugar, las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. Si sabemos, por ejemplo, que una persona es favorable al catolicismo podremos prever, con mucha probabilidad de acierto, que dicha persona va a la iglesia, que respeta los días santos, que bautiza a sus hijos, etc. En otras palabras, el conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinados objetos permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta.

En segundo lugar, las actitudes desempeñan funciones específicas para cada uno de nosotros, ayudándonos a formar una idea más estable de la realidad en que vivimos.

Por último, las actitudes son la base de importantes situaciones sociales, como las relaciones de amistad y conflicto.

4.1 Definición

Como ya se señaló las actitudes tienen más interés para los psicólogos que las demás subvariedades de motivos sociales debido, probablemente, al rol principal que desempeñan en la canalización y dirección de la conducta social. La importancia pues de este concepto ha conllevado a que sean muchos los autores que se han dado a la tarea de definirlo.

Rodríguez (1976) cita las siguientes definiciones clásicas de actitud:

1. Thurstone (1928), definió la actitud como "la intensidad de afecto en favor o en contra de un objeto psicológico".

2. Para Allport (1935), la actitud "es un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado".

3. Murphy, Murphy y Newcomb (1935), consideran la actitud como "una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto".

4. "Un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social" (Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962).

5. "Ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente" (Secord y Backman, 1964).

6. "Una disposición a actuar cuando aparecen las circunstancias" (Brown, 1965).

7. "Se refiere a las posiciones que la persona adopta y aprueba acerca de objetos, controversias, personas, grupos o instituciones", (Sheriff y Sheriff, 1965).

8. "Desde el punto de vista cognoscitivo, la actitud representa una organización de cogniciones poseedoras de valencias. Desde el punto de vista de la motivación, la actitud representa un estado de atención a la presentación de un motivo" (Newcomb, Turner y Converse, 1965).

9. "Es una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma" (Rockeach, 1969).

10. "Una colección de cogniciones, creencias, opiniones, y hechos (conocimiento, incluyendo las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, todos relacionándose y describiendo a un tema u objeto central" (Freedman, Carlsmith y Sears, 1970).

Allport (1935, cit. por Dawes, 1983) da numerosas definiciones de actitud, de las cuales destacamos las siguientes:

1. La actitud denota un estado neuropsíquico de disponibilidad para la actividad mental o física.

2. Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada persona en el mundo social. Como la actitud se dirige siempre hacia algún objeto, se puede definir como "un estado de la mente de un individuo respecto a un valor".

3. Actitud ...es una preparación o disponibilidad para la respuesta.

4. La actitud es un estado mental o neural de disponibilidad organizado en base a la experiencia y que ejerce influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que aquella se relaciona.

5. La actitud ... es un "grado de afecto" a favor o en contra de un objeto o un valor.

Daniel Katz y Ezra Stotland en 1959 definen la actitud como "la tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo de sí mismo" (Lindgren, 1979).

Katz (1960, cit. por Dawes, 1983) define a la actitud como "la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo". Las actitudes en su opinión incluyen el núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado, y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos.

Según Campbell (1963 cit. por Lindgren, 1979) las actitudes se "caracterizan por la compatibilidad en respuesta a los objetos sociales. Esta compatibilidad facilita la formación de sistemas integrados de actitudes y valores que utilizamos al determinar qué clase de acción debemos emprender cuando nos enfrentamos a cualquier situación posible".

A manera de conclusión podemos decir que las diversas definiciones presentadas sintetizan los elementos esencialmente característicos de las actitudes, a saber:

- a) La organización duradera de creencias y cogniciones en general.
- b) La dirección a un objeto social.
- c) La carga afectiva en favor o en contra, y
- d) La predisposición a la acción.

4.2 Estructura

Hay muchos tipos de actitud y varios procesos psicológicos implicados en su expresión. Tradicionalmente se hace una distinción entre tres componentes de las actitudes: el componente cognoscitivo, el componente afectivo y el componente comportamental.

Componente Cognoscitivo

Para que exista una actitud en relación a un objeto determinado es necesario que exista también alguna representación cognoscitiva de dicho objeto. El componente cognoscitivo de una actitud consiste en las percepciones del individuo, sus creencias y estereotipos, es decir, sus ideas sobre el objeto. El término *opinión* se usa a menudo como sustituto del componente cognoscitivo de una actitud, especialmente cuando dicha opinión es de importancia con respecto a alguna cuestión o problema.

Cuando la representación cognoscitiva que la persona tiene de un objeto social es vaga o errónea, su efecto con relación al objeto tenderá a ser poco intenso e inestable. En este caso, una campaña de información que proporcione nuevos conocimientos sobre el objeto será muy eficaz para cambiar la actitud.

Componente Afectivo

Para algunos autores (Fishbein y Raven, 1962; Fishbein, 1965; cit. por Rodríguez, 1976), el componente afectivo, definido como el sentimiento en favor o en contra de un determinado objeto social, es lo único realmente característico de las actitudes.

Ciertamente, el componente más característico de las actitudes es el componente

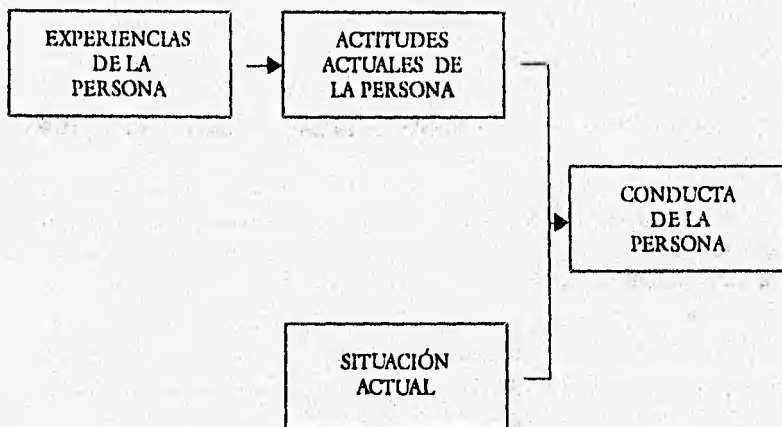
afectivo. En esto las actitudes difieren por ejemplo, de las creencias y opiniones que, aunque muchas veces se integran a una actitud provocando un efecto negativo o positivo en relación a un objeto y crean una predisposición a la acción, no necesariamente se encuentran impregnadas de una connotación afectiva.

El aspecto emocional de la actitud es con frecuencia el componente más profundamente enraizado y el más resistente al cambio. Las actitudes de un alto contenido emocional tienen menos tendencia a ser influenciadas por informaciones nuevas y conocimientos intelectuales puros. Para tratar de modificar este tipo de actitudes son mucho más efectivas las técnicas que se dirigen directamente al componente afectivo tales como el role playing emocional y el psicodrama. Aunque usualmente existe coherencia entre los componentes afectivo y cognoscitivo de una actitud, la relación entre estos componentes y el componente comportamental, parece a menudo ser inconsciente.

Componente Conductual

El componente comportamental de las actitudes consiste en la tendencia a actuar o reaccionar de cierto modo con respecto al objeto actitudinal.

Newcomb, Turner y Converse (1965, op. cit.) representan de la siguiente manera el papel desempeñado por las actitudes en la determinación de la conducta:



Como se puede notar en la representación gráfica presentada por Newcomb y Cols., las actividades crean un estado de predisposición a la acción que al combinarse con una situación activadora específica resulta en una conducta.

Es importante señalar que las actitudes y la conducta muestran a menudo grandes discrepancias, entre otras razones porque:

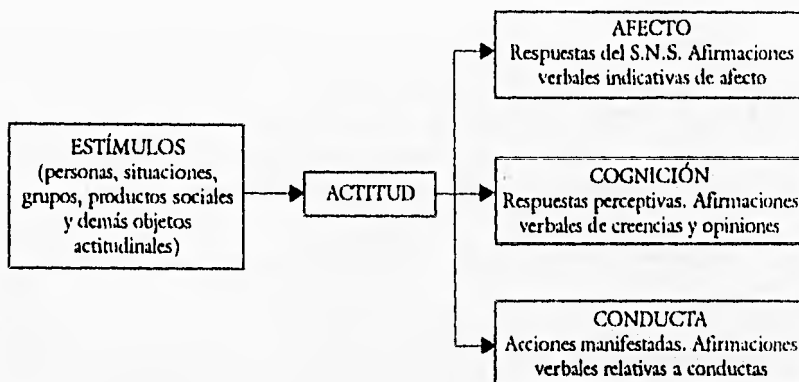
- Hay muchas actitudes diferentes que tienen relación con el mismo acto de conducta. Rokeach (1966, cit. por Mann, 1972) expone que tanto las actitudes con respecto al objeto como las actitudes con respecto a la situación en la que se encuentra el objeto determinan la conducta del individuo. El objeto de una actitud se encuentra siempre en una cierta situación con respecto a la cual puede que haya actitudes muy fuertes. En consecuencia, la incoherencia entre la conducta y la actitud puede ser función de una orientación hacia la situación.

- Las actitudes "intelectualizadas" son ricas en creencias y estereotipos, pero carecen de tendencias reales a la acción.

- Una última razón se refiere a que las actitudes involucran lo que las personas piensan y sienten, así como el modo en que a ellas les gustaría comportarse en relación a un objeto actitudinal. La conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer (normas sociales), por lo que ellas generalmente han hecho (hábitos) y por las consecuencias esperadas de su conducta.

Finalmente los componentes de la actitud están instrumentalmente relacionados, así, un cambio en uno de los componentes tiende a producir un cambio en los otros a fin de restaurar la coherencia interna dentro de la estructura total de la actitud.

Hovland y Rosenberg (1960, cit. por Rodríguez, 1976) proponen la siguiente representación de las actitudes, misma en la que se puede apreciar a los tres componentes ya descritos.



4.3 Formación

1. Enfoques Funcionalistas

Para Smith, Bruner y White (1956, cit. por Rodríguez, 1976), las actitudes se forman con objeto de atender a determinadas funciones, las que son vistas desde una perspectiva pragmática para el ajuste de la personalidad frente al mundo exterior.

Estos mismos autores especifican las principales funciones que a su entender cumplen las actitudes; estas son:

- **Evaluación del objeto.** Consiste en lo que los psicólogos de orientación psicoanalítica denominan "Test de la realidad". La experiencia diaria nos enseña en forma incuestionable que nuestras actitudes no existen como algo aislado y sí como parte integrante de un conglomerado de posiciones que poseen un claro denominador común. Por tanto, la función de evaluación del objeto proporciona las posiciones generales capaces de inspirar nuestras reacciones en relación con el objeto específico y a una serie de otros objetos con los cuales éste se relaciona.

- **Ajuste Social.** Esta función consiste en permitirnos la facilitación, conclusión y la conservación más o menos armoniosa de nuestras relaciones con otras personas.

Facultad de Psicología

- Finalmente, la función de exteriorización cumplida por las actitudes consiste en la manifestación más clara e indiscutible de posiciones que defienden o protegen el yo contra ciertos estados de ansiedad provocados por problemas internos. La persona, frente a una situación del ambiente externo, exhibe una actitud que representa una visión transformada de la manera con que ella encara sus problemas internos. A través de esto, la persona puede lograr buenos resultados en lo que se refiere a la reducción de la ansiedad provocada por su problema interior.

La posición de Kelman.- Kelman (1961, op. cit.) señala tres procesos de influencia social:

- **Aceptación.** La influencia social que se obtiene a través de la aceptación es aquella que se presenta cuando una persona acepta la influencia ejercida por otra persona o por un determinado grupo con el objeto de obtener aceptación por parte de dicha persona o dicho grupo. Por consiguiente, las actitudes pueden formarse a consecuencia de un proceso de aceptación.

- **Identificación.** Según este autor, se puede decir que existe identificación cuando 'una persona adopta una conducta que se deriva de otra persona o grupo'.

- Finalmente, el proceso de formación de actitudes se registra a través de la **internalización**, cuando una persona acepta una influencia porque esta es convergente con su sistema de valores.

II Enfoques basados en la Noción de Congruencias Cognoscitiva

Heider (1946), Newcomb, (1953), Osgood y Tannenbaum (1955) y Festinger, (1957 cit. por Rodríguez, 1976) defienden la posición según la cual existe una fuerza en dirección a la congruencia, a la armonía, a la herencia entre nuestras actitudes. Por lo tanto, las actitudes conducentes a un estado de armonía se forman con más facilidad. Por otro lado, las actitudes incongruentes son de difícil formación y asimilación.

En conclusión, según las teorías de congruencia cognoscitiva, las actitudes se forman de acuerdo con el principio de la armonía y de la buena forma, siendo más fácil la organización de las actitudes que, por tanto, forman un todo coherente e internamente

consistente, a diferencia de la formación de actitudes que debido a su incongruencia provocan tensión y deseos de cambio.

La posición de Rosenberg (1960) y de Rosenberg y Abelson (1960, op. cit.) se fundamenta básicamente en la teoría del equilibrio de Heider. El aspecto central de esta posición consiste en afirmar que existe una estrecha vinculación entre las creencias acerca de un objeto y el afecto prodigado a dicho objeto. En consecuencia, cuando existe coherencia entre los componentes cognoscitivos y afectivos de las actitudes éstas se forman de manera estable y duradera sin provocar tensión y sin motivar ningún cambio; lo opuesto se verifica en el caso de que no exista coherencia, dificultando la formación de las actitudes que sólo se estructuran cuando un estado de congruencia entre dichos elementos sea alcanzado.

III. Enfoques basados en la Teoría del Refuerzo

La posición de Hovland, Janis y Kelley (op. cit.) se encuentra basada en una posición conductista, según la cual el refuerzo introducido a continuación de la emisión de una conducta tiende a solidificar dicha conducta, así como a la actitud "X" que a ella subyace, mientras que un estímulo adverso tenderá a extinguir la respuesta y, por lo tanto, a imposibilitar la estructuración de una actitud.

De acuerdo con Doob (1947, cit. por Rodríguez, 1976) la actitud "es una variable intercurrente que se interpone entre un determinado estímulo y la conducta subsecuente". La considera como una respuesta implícita y su formación sigue el paradigma de los teóricos del aprendizaje relativo a la adquisición de determinadas respuestas. Para dicho autor, existe un estímulo que conduce a una respuesta implícita (actitud) y que termina con una conducta explícita.

Hasta el momento se han examinado tres de los enfoques que pretenden dar cuenta de como se forman las actitudes. A continuación se revisan otras posibles explicaciones sobre como se forma una actitud.

De acuerdo con Krech y cols (1965; op. cit.):

1) Las actitudes se desarrollan en el proceso de la satisfacción de las necesidades. Al enfrentarse con varios problemas en la satisfacción de una necesidad, el sujeto desarrolla una serie de actitudes. Crea actitudes favorables hacia los objetos y hacia aquellas personas

que satisfacen sus impulsos, pero no sólo en el sentido de objetivos, sino también de medios para alcanzarlos.

2) Las actitudes del individuo se hallan determinados por la información que recibe. Las actitudes no solamente se subordinan a los impulsos, sino que sufren el impacto modelador de la información a la que se halla expuesto un individuo.

En términos generales, la información es fundamental para que las actitudes no se aparten de los hechos. En este sentido, un déficit de datos puede dar origen a actitudes capaces de distorsionar la realidad. Por ejemplo, el saber que los negros del Sur de los Estados Unidos poseen bajo nivel mental, puede reforzar una actitud anti-negro, por el hecho de que las personas que han obtenido este dato ignoran, en cambio, que los negros del Sur padecen una escolaridad muy poco eficiente.

3) La pertenencia a un grupo por parte de un individuo ayuda a determinar la formación de sus actitudes. Muchas de las actitudes de un individuo poseen su fuente y apoyo en los grupos a los que el sujeto presta su adhesión; sus actitudes tienden a reflejar las creencias, valores y normas de estos grupos. Pero el hombre no se limita a observar de una manera pasiva las actitudes que dominan los grupos a los que pertenece, por el contrario, las actitudes, lo mismo que los conocimientos, se desarrollan de una manera selectiva y dentro del proceso de satisfacción de las necesidades. El sujeto escogerá entre las actitudes que se le ofrecen aquellas que satisfacen determinadas necesidades y como cada individuo se une a muchos grupos puede resultar que las actitudes absorbidas pueden ser congruentes o incongruentes entre sí.

4) Por último, según estos autores las actitudes de un individuo reflejan su personalidad. Si bien uno de los efectos de las influencias de un grupo sobre el desarrollo de las actitudes consiste en producir una uniformidad entre los miembros de varios grupos sociales, existe en medio de dicha uniformidad cierta divergencia. Uno de los factores más importantes que determinan esta divergencia es la existencia de diferencias de la personalidad. El estudio del papel de los rasgos de personalidad en la organización y funcionamiento de las actitudes ha sido investigado por autores tales como Vetter (1930), Dexter (1939), French (1947), Adorno y Cols (1950), entre otros. (op. cit.).

Otro de los autores que se han interesado por la formación de las actitudes es Allport (cit. en Klineberg, 1975). Así, en lo que atañe a la formación de actitudes, dicho autor menciona cuatro condiciones comunes:

- En primer lugar, tenemos el acrecentamiento de la experiencia, es decir, la integración de numerosas reacciones concretas de tipo semejante.

- Esta primera condición se complementa en segunda lugar, por la individualización, la diferenciación y la segregación; las experiencias adicionales hacen que la actitud se vuelva más concreta y se distinga de otras actitudes conexas.

- Una tercera causa posible de la formación de una actitud es un trauma o una experiencia dramática. Por ejemplo, si una persona tiene la experiencia de que un negro, asesine a un miembro de su familia éste tendrá una actitud hostil hacia las personas de color; por el contrario, el ser salvado de un peligro por un negro puede ser causa de una actitud favorable hacia todos los miembros del grupo.

- Por último, puede adoptarse una actitud ya formada, imitando a los padres, maestros, compañeros de juego, etc.

Lindgren (1979) opina que hay tres pautas fundamentales mediante las cuales pueden adquirirse las actitudes:

- 1.- El contacto directo con el objeto de la actitud.
- 2.- La interacción con los individuos que sustentan dicha actitud.
- 3.- A través de los valores más arraigados procedentes de la crianza en el seno de la familia y las experiencias vinculadas a ella.

Para finalizar y a manera de conclusión, es importante indicar que el individuo tiende a buscar en otras personas aquellos indicios que le permitan estructurar y organizar sus medios y, por ende, darle significado. De estos indicios aprende las actitudes, creencias y valores que emplea como guías de sus futuras acciones. Al enfrentarse a una situación nueva

y/o ambigua, los miembros de un grupo recurren casi automáticamente unos a otros buscando ayuda para determinar el significado de la serie de estímulos que colectivamente encaran.

4.4 Función

Las actitudes tienen una base funcional en el sentido de que una opinión específica puede desarrollarse y mantenerse para satisfacer una necesidad social importante para la persona.

Los psicólogos se interesan particularmente en las funciones que tienen las actitudes en la personalidad, como fuente de motivación que permiten la adaptación al medio.

Katz (1960, cit. por Mann, 1972) sugiere que el mantenimiento y la modificación de las actitudes cumplen cuatro funciones diferentes en la personalidad:

a) **Función adaptativa.** Las actitudes proporcionan gratificaciones y alejan de los castigos. Se ha llamado también a esta función, instrumental o utilitaria, y se refiere a la motivación sobre la cual Bentham y los filósofos utilitarios construyeron su modelo del hombre. El individuo trata de hacer máxima la recompensa o gratificación y mínimo el sufrimiento o castigo. En consecuencia, está motivado para adoptar las actitudes que le proporcionen la aprobación y la estima de su familia, de sus amigos y de sus compañeros.

b) **Función expresiva de valores.** A través de esta función el individuo obtiene satisfacción mediante la expresión de actitudes apropiadas a sus valores personales y a su concepto de sí mismo. Estos valores personales y este autoconcepto son sistemas integrados de actitudes que se aprenden en la niñez, a partir de identificaciones con los padres y otras figuras significativas y constituyen el núcleo central de la personalidad.

c) **Función de Conocimiento.** Se basa en la necesidad de comprender, de dar sentido y de dotar de una estructura adecuada al universo. Se mantienen las actitudes que cuadran adecuadamente con las situaciones y que estructuran de un modo significativo la experiencia.

Un aspecto muy importante de esta función es la necesidad de una organización cognoscitiva que tenga sentido, la necesidad de coherencia y de claridad cognoscitiva.

d) **La función del ego-defensa.**- Proporciona protección impidiendo el conocimiento de verdades básicas, pero desagradables, acerca de la vulnerabilidad a la enfermedad y a la muerte, de las debilidades, inseguridades y sobre realidades terribles del mundo exterior, tales como la enfermedad, el desempleo, el crimen y la guerra.

4.5 Medición

Es difícil observar de un modo directo y sistemático los actos de un individuo, aunque algunas veces ésta es la única manera de determinar la importancia que una actitud tiene para una persona. Por lo general, es más fácil y también más eficaz, basar estos juicios en las declaraciones verbales (escritas u orales) del individuo. Esto puede hacerse por medio de entrevistas aunque es más recomendable, ya que se obtiene mayor precisión, utilizar escalas o cuestionarios. El método que se vale de papel y lápiz ofrece ciertos inconvenientes, pero debido a que permite reunir mucha información en poco tiempo y a que los instrumentos pueden ser perfeccionados y elaborados, son más utilizados que otros.

La medición de las actitudes se ocupa, en primer lugar, de la dirección de las mismas. En una escala de actitudes típica la dirección puede indicarse según el agrado o desagrado del individuo.

La intensidad o fuerza de la actitud es igualmente importante. La intensidad se aprecia de varios modos: indicando la propia posición en la escala graduada de valores; seleccionando una respuesta entre varias, cuya intensidad va de fuerte a ligera, o anotando un número mayor o menor de opciones sopesadas en una dirección determinada.

En ocasiones los investigadores de las actitudes se interesan en la centralidad de una actitud.

Las actitudes que se afirman con fuerza suelen ser centrales, estar basadas en una serie de creencias y proporcionar motivos de acción.

También es posible evaluar las actitudes según su consistencia, es decir, según el grado en que varias actitudes y sistemas de actitudes se compaginen y relacionen.

Como ya se señaló, las mediciones de las actitudes siempre son indirectas asumiendo que reflejan los sentimientos evaluativos de la gente con cierta exactitud.

La exactitud involucra al menos dos componentes: confiabilidad y validez. Confiabilidad se refiere a la constancia en las puntuaciones de los sujetos. Una persona que completa la medición en dos ocasiones, deberá recibir aproximadamente la misma puntuación en ambas, y dos diferentes juicios deberán asignar aproximadamente la misma puntuación de actitud a la ejecución de la persona en el examen.

Validez, por otra parte se refiere a si el examen mide en realidad lo que supuestamente debe medir, antes bien que si las puntuaciones de los sujetos son "constantes". Los investigadores de las conductas han puesto gran empeño en desarrollar técnicas de medición que reflejen con exactitud los sentimientos evaluativos de los interrogados. Muchas de estas técnicas serán descritas a continuación.

Los primeros intentos para medir las actitudes consistieron en vagas listas de criterios presumiblemente relacionados con la actitud en cuestión. L.L. Thurstone (1931, cit. por Lindgren, 1979) logró elaborar un método de escalamiento más perfeccionado actualmente conocido como: Escala de Thurstone de intervalos aparentemente iguales.

Este método consiste en reunir opiniones sobre determinado objeto, persona o institución. Las opiniones varían desde las de carácter muy positivo hasta las francamente negativas. Estos criterios se exponen luego a un grupo de individuos quienes los juzgan según una escala de once puntos en el que el 1 representa el menos favorable y el 11 el más favorable.

La Escala de Likert

Una prueba diferente a la anterior fue diseñada por Rensis Likert en 1932 (cit. por Rodríguez, 1976).

En este método de medición, al igual que en el de Thurstone, el individuo se ve confrontado a una serie de opiniones, pero en vez de indicar solamente si está de acuerdo o no con ellas puede elegir entre cinco opciones:

(1) totalmente de acuerdo; (2) de acuerdo; (3) indeciso; (4) inconforme y (5) totalmente inconforme.

Las dos pruebas descritas hasta el momento se componen de oraciones que exploran el componente cognoscitivo de las actitudes; la siguiente es un tanto diferente.

Diferencial Semántico de Osgood

Esta técnica que lleva el nombre del más importante de sus autores, fue publicada en 1957 por Osgood, Suci y Tannenbaum (op. cit), en esta técnica se requiere que el respondiente califique al objeto, persona o acontecimiento, según cierto número de escalas bipolares (por ejemplo: bueno-malo, caliente-frío).

Osgood y Cols descubrieron que el significado de un concepto contiene tres importantes factores a saber, el evaluativo (como por ejemplo, bueno-malo); el de potencia (como; fuerte-débil); y el de actividad (por ejemplo, activo-pasivo). El más importante de estos tres factores es el evaluativo, al que se debe más del 70% de la varianza total observada. Este factor es el más cercano al componente afectivo de una actitud.

Métodos de Louis Gutman

Otro método creado para la medición de las actitudes es el método de Gutman (1950, cit. por Lindgren, 1979) en el que se ordenan grupos de afirmaciones de modo que una respuesta afirmativa en cualquiera de ellas supone contestaciones igualmente afirmativas en todas las que ocupan un lugar inferior en la escala. En este método es preciso plantear las preguntas meticulosamente y probarlas con anterioridad.

La Escala de Distancia Social

En 1925, Bogardus (cit. en Rodríguez, 1976) diseñó una escala de actitud conocida bajo el nombre de Escala de Distancia Social. Esta prueba y las que se derivan de ella, son las que mejor miden el componente conativo de una actitud, o dicho en otras palabras, la tendencia a actuar.

Técnicas de Respuesta Libre

Hay también varias clases basadas en la respuesta libre; algunas de las cuales son verbales, mientras que otras se anotan por escrito. Tienen la ventaja de permitir a los individuos mencionar las actitudes sobresalientes que de otro modo podrían pasar inadvertidas a los ojos de los observadores, pero tienen el inconveniente de ser difíciles de calificar y sus resultados no suelen ser de mucha precisión estadística. Los métodos de respuesta libre son igualmente útiles para reunir información sobre aquellas actitudes

sumamente importantes que los individuos ocultarían en sus respuestas si las preguntas fueran más directas. (Stanford, 1951; cit. por Lindgren, 1979).

La Sociometría

Otra medida en que el objeto estímulo queda indefinido y a discreción del respondiente es la sociometría (Moreno, 1953, cit. en Rodríguez, 1976). Para aplicarla, puede utilizarse cualquier grupo natural, tratase de un grupo escolar, de los miembros de algún club o de una organización laboral. A todos los miembros del grupo elegido se les pide identificar a un compañero predilecto para una actividad específica y luego, clasificar al resto del grupo por orden de preferencia. Unas típicas preguntas pueden ser: "¿Junto a quién preferiría usted estar sentado?" o, "¿con quién preferiría usted salir de vacaciones?".

Las técnicas descritas en su mayoría requieren que los respondientes elijan entre varias alternativas. La libertad de respuesta esta definida por las preguntas que plantea el investigador. Su ventaja radica en que por ser precisas las respuestas, los resultados son fáciles de calificar. Los inconvenientes de este tipo de métodos de acuerdo con Rodríguez (1976) son los siguientes:

a) "Al tratarse de actitudes socialmente indeseables, las respuestas de los sujetos pueden verse influidas por el deseo de no parecer desviantes". Esta posibilidad ha sido reconocida en estudios de la personalidad, por lo que se tomaron ciertas medidas para contrarrestarla. Por ejemplo, la escala de Ansiedad Manifiesta de Taylor, (1953) requiere que los respondientes contesten "falso", "verdadero" o "no sé", a muchas preguntas diseñadas para medir su ansiedad crónica. También incluye varias preguntas "trampa", cuyo propósito es el de determinar si el respondiente contesta sinceramente o de acuerdo a como quisiera aparecer ante los demás. Las escalas de actitud, en términos generales, no prevén este tipo de situaciones. Mientras más "delicado" sea el tema en cuestión, mayores posibilidades existen de obtener respuestas inválidas.

b) Las medidas de actitudes son, como lo indica su nombre, medidas y nada más. No nos indican por qué una persona sustenta determinada actitud, y qué tiene ésta de importante para ella. Sin embargo, este tipo de información podría ser valiosa para quienes están interesados en mantener y modificar actitudes.

c) Si se administra la misma medida de actitud antes y después de la intervención experimental, ¿hasta qué punto influyen las respuestas dadas por los sujetos en la primera ocasión

sobre sus resultados en la segunda administración de dicha medida?. El hecho de haberse comprometido en la primera ocasión puede afectar, de diversas maneras, la segunda respuesta de alguna persona.

d) Algunas personas argumentarían que podemos no tener conciencia de algunas de nuestras actitudes. Los especialistas en psicodinámica ciertamente sostendrían que algunas actitudes, sobre todo las que implican conflictos o ambivalencias, pueden ser, en parte, inconsistentes. Aún cuando contestara francamente el respondiente a las preguntas de la escala, sus contestaciones no representarían sus "verdaderas" actitudes. ¿Cuáles son las alternativas? Puede hacerse una extensa entrevista, con preguntas cuidadosamente planteadas. O puede recurrirse a técnicas más encubiertas, en las que se interroga a los sujetos acerca de problemáticas relacionadas en una forma sutil e indirecta con el objeto en cuestión. En la primera alternativa, la entrevista, los individuos habrán de diferir en cuanto a la interpretación y calificación de la información proporcionada durante la misma. En este caso, es preciso recurrir a unos jueces independientes que coincidan sobre estos puntos. Sin embargo existen forzosamente diferencias entre los entrevistadores en lo que se refiere a la manera en que hacen las preguntas y también a la forma en que refuerzan las respuestas de los respondientes. Estos dos factores pueden ejercer importantes efectos sobre los resultados obtenidos.

En este apartado se han descrito toda una gama de técnicas para medir las actitudes. ¿Cuál de ellas se habrá de utilizar en un estudio en particular?, depende muchas veces del tipo de pregunta que se esté interesado en contestar y de la necesidad de obtener resultados rápidos de un gran número de sujetos. Lo ideal sería administrar varias pruebas a los mismos sujetos, lo que podría brindar información acerca de los componentes de la actitud en cuestión y revelar algo acerca de su relación con otras facetas de la estructura mental de una persona.

4.6 Modificación

Aunque las actitudes son relativamente estables están sujetas a cambio. Así, los tres componentes que conforman una actitud: cognoscitivo, afectivo y conativo o conductual se

ejercen mutua influencia hacia un estado de armonía. Cualquier cambio que se registre en alguno de los componentes es capaz de modificar a los demás, puesto que todo el sistema es accionado cuando uno de sus componentes es alterado. Consecuentemente, una nueva información, una nueva experiencia o una nueva conducta emitida en cumplimiento de determinadas normas sociales, u otro tipo de agente capaz de prescribir una conducta, puede crear un estado de incongruencia entre los tres componentes actitudinales, dando lugar a un cambio de actitud.

Cambio del Componente Cognoscitivo

El estudio de Dautsch y Collins (1951, cit. en Rodríguez, 1976) brinda un ejemplo de como el cambio en el elemento cognoscitivo puede conllevar también a un cambio en el componente afectivo y en el componente relativo a la conducta. En dicho estudio los autores establecen que el hecho de que una persona portadora de una actitud prejuiciosa hacia los negros viva en un conjunto residencial en contacto con negros, redundo en una modificación de la actitud negativa inicialmente exhibida contra las personas de dicha raza. El estudio suministra suficientes pruebas de que el motivo del cambio se debió a la verificación de la persona prejuiciosa de que muchas de sus creencias acerca de los negros eran falsas.

El conocimiento de determinados hechos acerca de una persona, hechos que no concuerdan con nuestro sistema de valores, puede conducir a un cambio de actitud hacia dicha persona del mismo modo que el conocimiento de hechos positivos puede llevarnos a desarrollar una relación amistosa con dicha persona.

Cambio del Componente Afectivo

Supongamos que debido a una desavenencia cualquiera, sin fundamento cognoscitivo real, modificamos nuestra relación afectiva hacia una determinada persona. El cambio registrado en este componente de la actitud conducirá a emitir conductas hostiles hacia dicha persona, así como a atribuirle una serie de defectos (componente cognoscitivo), capaces de justificar y de hacer congruente el cambio de nuestro afecto.

De igual modo, si por un motivo u otro nos empieza a gustar una persona que no nos gustaba antes, todo aquello que era considerado como defectos de la persona en cuestión pasa a ser percibido mucho más benignamente e incluso como virtudes.

Cambio en el componente conductual

La prescripción de una conducta determinada, como por ejemplo, la exigencia de los padres hacia sus hijos a ingresar a un colegio que a éstos no les agrada pero que, a juicio de los padres, es el que les brindará mayores beneficios en el futuro, puede traer consigo una reorganización de los componentes cognoscitivos y afectivos en relación con el colegio, haciéndolo objeto de una actitud positiva por parte de los niños.

Existen algunos factores que pueden influir sobre el fenómeno de cambio de las actitudes, dentro de estos se encuentran:

1.- La influencia ejercida por el comunicador.

Según Hovland, Janis y Keller (1953, cit. por Rodríguez, 1976) para que una persona cambie de actitud es importante que la misma reciba incentivos. La actitud deseada debe ser provocada a través de incentivos y reforzada para que se incorpore al repertorio de conductas de la persona. El enfoque presentado por estos autores se deriva directamente de un paradigma extraído de la teoría general del aprendizaje a través del refuerzo. Según esta posición, la comunicación persuasiva deberá revestirse de incentivos capaces de recompensar al receptor de la comunicación con el objeto de facilitar su adopción. La credibilidad y la competencia del comunicador son, según Hovland y Cols, dos características importantes para la obtención de una comunicación persuasiva eficaz. Si el receptor percibe al comunicador como alguien competente, y al mismo tiempo lo percibe como interesado en transmitir lo que se está aseverando, esta última percepción provocará sospechas y desconfianza sobre la sinceridad del comunicador, disminuyendo la eficacia del intento de persuasión.

2. Influencia ejercida por la forma de presentación de la comunicación

La comunicación persuasiva se puede presentar de varias formas. He aquí algunas de ellas:

- a) Los argumentos más importantes en primer lugar y los menos importantes en segundo lugar;
- b) Los argumentos precediendo a la conclusión y a la argumentación dejando implícita la conclusión;
- c) Presentación de argumentos exclusivamente a favor de lo que se pretende o inclusión también de los argumentos contrarios a lo que se persigue con la comunicación persuasiva;

d) Presentación de una posición muy diferente de la originalmente defendida por el receptor de la comunicación y presentación de una posición apenas un poco diferente de la sustentada por el receptor;

e) Recurrir a argumentos de naturaleza emocional o a la simple presentación de argumentos racionales;

f) Recurrir a argumentos provocadores de miedo o exclusión de dicho tipo de argumentación.

En seguida se describen brevemente cada una de estas formas, citadas por Rodríguez (1976).

El orden de presentación de los argumentos

La pregunta que los investigadores intentan contestar en relación con este asunto es: ¿qué resulta más eficaz para los efectos del cambio de actitud, la presentación de los argumentos más importantes en primer lugar o en último lugar?. En otras palabras, se debe utilizar una técnica caracterizada por un orden climático de los argumentos o por un orden anticlimático, significando este último orden la presentación de los argumentos más elocuentes en primer lugar y de los menos convincentes en último lugar.

Aunque los resultados experimentales no son inequívocos en relación con este asunto Hovland, Janis y Kelley (1953) definen la posición según la cual resulta más eficaz la presentación de la argumentación principalmente antes de la argumentación secundaria, cuando el auditorio está poco motivado. Dicha estrategia traería como consecuencia despertar el interés del auditorio sobre el material presentado en la comunicación. Por otro lado, si el auditorio se encuentra sintonizado con el comunicador, el orden de los argumentos en dirección al clímax resulta más eficaz.

Presentación u omisión de la conclusión

A primera vista puede parecer que la presentación de la conclusión por un comunicador cuya finalidad es persuadir a un auditorio en una determinada dirección es más eficaz que simplemente dejar que el auditorio saque sus propias conclusiones. Si por un lado la presentación de la conclusión hace que el objetivo de la comunicación sea más claro e inequívoco, por el otro presenta el inconveniente de poder despertar en el auditorio ciertos sentimientos negativos hacia el comunicador, en virtud de una atribución de parcialidad en

su argumentación. Dejando al auditorio la tarea de inferir las conclusiones el comunicador podrá parecer más digno de crédito, menos interesado en conducir a los receptores del mensaje hacia los fines que se ha propuesto y, por lo tanto, obtener un mayor éxito en su intento.

Hovland y Mandell (1952) establecieron que la presentación de la conclusión resulta más eficiente cuando la audiencia es poco sofisticada intelectual y educacionalmente, con un auditorio sofisticado, sin embargo, la presentación de la conclusión es, en última instancia, tan eficaz como su evitación y, en algunas ocasiones resulta contraproducente.

Comunicación Unilateral y Bilateral

Hovland, Lumsdaine y Sheffield (1949), establecen que no sólo es importante el tipo de auditorio para la determinación de la mayor o menor eficacia ya sea de la comunicación unilateral o de la bilateral, sino que también desempeñan un papel importante la posición inicial del auditorio, así como el hecho de que éste se encuentre o no expuesto posteriormente a la contrapropaganda. Si el auditorio está a favor de la comunicación presentada, la forma unilateral resulta más eficaz que la bilateral. Esta será más eficaz que aquella cuando el auditorio es expuesto posteriormente a la contrapropaganda. El hecho de que se hayan escuchado ambos aspectos de la controversia produce, por así decirlo, el efecto de inmunizar al auditorio contra futuros intentos de persuadirla en un sentido opuesto al de la primera comunicación.

Cantidad de Cambio Intentado

Hovland (1959) afirma que cuando el comunicador goza de mucha credibilidad, cuanto mayor es la cantidad de cambio intentado, mayor será el cambio alcanzado, lo contrario también es verdadero, siempre que el comunicador goce de poca credibilidad.

Naturaleza Emocional o Racional de la Comunicación

Según Hovland y cols (1953), un mensaje de contenido emocional puede servirle de incentivo al receptor, al predisponerlo a aceptar la comunicación persuasiva. Una comunicación de naturaleza emocional puede despertar mayor atención sobre el contenido de la comunicación para entender la esencia de la misma y puede facilitar la aceptación de las conclusiones sugeridas. Tal vez, la curiosidad despertada por una comunicación de

contenido emocional sea la responsable de la existencia de estas posibilidades. Esto, ciertamente, no ocurrirá con todas las personas. Por tanto, parece que también aquí la interacción entre la comunicación y el tipo de auditorio es fundamental para un mejor entendimiento del fenómeno relativo al efecto producido por una comunicación de contenido emocional, en comparación con el producido por una comunicación de contenido racional.

Comunicación con Argumentos Atemorizantes

Weiss y Fine (1965), realizaron un experimento en el que se utilizó una comunicación que contenía argumentos de naturaleza agresiva o punitiva. Sometieron a comprobación la hipótesis según la cual las personas instigadas a la agresión recibirán mayor influencia de una comunicación que recomendase un trato severo o punitivo, que por una que recomendase un trato tolerante y benévolo. Los datos corroboraron la hipótesis sometida a comprobación.

3. Influencia Ejercida por el Auditorio

En las páginas anteriores se ha hablado del efecto causado por el auditorio en interacción con otras variables. Así, se señaló que una comunicación bilateral es más eficaz con un auditorio intelectualizado, mientras que una comunicación unilateral surte mejores efectos con un auditorio poco sofisticado. A continuación se citan algunos de los resultados experimentales relativos al efecto de la personalidad de los receptores de la comunicación y al hecho de que éstos pertenezcan o no a grupos monolíticos.

Personalidad del Receptor de la Comunicación Persuasiva

Hovland (1953; cit. por Rodríguez, 1976) señala a los siguientes factores como capaces de provocar una mayor o menor susceptibilidad a la persuasión:

- a) Autoestima: Cuanto mayor es la autoestima, menos susceptible a la influencia será el individuo.
- b) Autoritarismo: Las personas autoritarias son muy susceptibles de ser influenciadas por comunicadores de prestigio.
- c) Aislamiento social: La sensación de aislamiento social conduce a una mayor dependencia de la aprobación por parte de los demás, lo que redundará en una mayor susceptibilidad a la influencia.

d) Mayor o menor riqueza de fantasías: Las personas más propensas a las fantasías son más susceptibles a la persuasión.

e) Sexo: Tal vez debido al papel más pasivo atribuido a la mujer en nuestra sociedad, las personas de sexo femenino son un poco más susceptibles a la persuasión que los hombres.

f) Tipo de orientación vital: Las personas cuyos valores son más compatibles con la adaptación y la conformidad son más susceptibles a la persuasión y el establecimiento de objetivos y patrones personales.

Filiación a grupos sociales y susceptibilidad a la influencia

Algunas investigaciones realizadas en esta línea son citadas por Rodríguez, (1976): Kelley y Volkart (1952), demostraron experimentalmente que cuanto más identificado con un grupo se encuentra el receptor de la comunicación, menos susceptible resulta a las influencias de una comunicación contraria a las normas del grupo.

Kelley y Woodruff (1956) demostraron que los miembros de un grupo son más susceptibles a la influencia de una comunicación atribuida a otro miembro del grupo al cual pertenecen, que a la de una misma comunicación atribuida a un elemento extraño al grupo.

Por último, Newcomb y sus colaboradores (1967) mostraron como las actitudes formadas por la identificación con grupos de referencia, conducen a subsecuentes actitudes coherentes con las actitudes adquiridas, perpetuándose por un periodo considerable de tiempo.

4.7 Algunos Estudios sobre la Integración Escolar de alumnos con discapacidad Intelectual a la Escuela Regular

Se han realizado algunas investigaciones para conocer las circunstancias y los efectos emocionales, sociales y académicos de los niños con discapacidad intelectual que se encuentran integradas en el Sistema Educativo Regular.

El Estudio realizado por Jenkins y Odom (1985), tuvo la finalidad de investigar los efectos en el desarrollo y en la interacción social de niños preescolares con discapacidad intelectual inscritos en una clase integrada dentro de una escuela regular.

Se trabajó con 7 niños clasificados como "normales" y 36 niños que tenían un 25% o más de retraso en el desarrollo en el área intelectual, en base a su edad cronológica y en otra u otras de las siguientes áreas: motriz gruesa y/o fina, integración visomotora, lenguaje receptivo, expresión de lenguaje y desarrollo social. Se formaron 4 grupos, 2 de ellos tenían un "Programa de Comunicación" y los otros dos, un "Programa de Estimulación Temprana".

Para cada programa existió un grupo de clase integrada en escuela regular y otro de clase especial en escuela especial.

Para conocer los efectos en los diferentes grupos, se evaluaron al inicio y fin del ciclo escolar, conductas sociales, habilidades preacadémicas, intelectual, de lenguaje y motrices; encontrando que los niños con discapacidad intelectual integrados en clases regulares, logran una mayor adaptación e interacción social con otros niños, en comparación con los niños que permanecieron en la clase de Educación Especial. Por otro lado, el desarrollo que logran los niños de clases especiales, en el área motriz es significativamente mayor a la que adquieren los niños integrados en escuelas regulares.

Roberts, Pratt y Leach (1991), realizaron un estudio en el que compararon las conductas de interacción social dentro del salón de clases y en el tiempo libre, de 95 estudiantes con discapacidad intelectual (3% con discapacidad moderada, 36% con discapacidad intelectual leve y 61% limitofe), integrados en clases regulares y 95 compañeros normales, que asistían a las clases regulares integradas. Los niños pertenecían al nivel de primaria, entre los 18 y 13 años de edad.

La conducta de los niños se evaluó con la ayuda de un registro, en el que se tomaron en cuenta tres aspectos: el primero fue en relación al tipo de interacción, es decir, si la conducta emitida era o no acertada, de acuerdo con las circunstancias, y si era como leja de acuerdo con la edad de desarrollo del niño. El segundo aspecto era en relación a las personas involucradas en la interacción y quién era (otro compañero, un maestro o algún otro adulto). El último aspecto se refería a la calidad de la interacción, si la interacción llevaba acuerdos se consideraba como positiva; por el contrario si no llegaba a establecer adecuadamente una relación recíproca era considerada como negativa.

Los resultados mostraron que entre las conductas de los dos grupos no existen diferencias significativas, por el contrario fueron muy similares. Presentando mayor interacción en la hora de recreo y en las actividades de juego, que dentro del salón de

clases; así como una mayor frecuencia en las conductas positivas que en las negativas; tampoco hubo diferencias en la interacción con los adultos.

El 3% de alumnos en ambos grupos presentaron conductas agresivas dentro del salón de clases y de aislamientos durante el recreo. Aunque el aislamiento de los niños con discapacidad no es total, sí interactúan menos con los compañeros, debido a las implicaciones que existen todavía para su aceptación por parte de sus compañeros; siendo sus juegos por lo regular más solitarios en comparación con los de sus compañeros.

Esto indica que los niños con discapacidad dentro de un contexto integrado imitarán conductas de sus compañeros normales, logrando así incrementar su repertorio de habilidades sociales; sin embargo, hay que brindarles oportunidades adecuadas para que logren una interacción dirigida a su aceptación social.

Bear, Clever y Practor (1991), evaluaron la auto-percepción de 339 niños de tercer grado, inscritos en 5 escuelas primarias del Distrito de Christina en Newark, Delaware. Estos niños conformaban tres grupos diferentes. El primero estaba compuesto por 60 niños y 64 niñas "normales", de 8 clases regulares tradicionales; el segundo comprendía 79 niños y 84 niñas sin discapacidad, integrados en 10 clases del Programa TAM; por último el tercer grupo se integró por 43 niños y 9 niñas con discapacidad intelectual leve, con un promedio de 79.75 en su C.I. y que asistían a las 10 clases integradas del Programa TAM.

El Programa TAM (Team Approach to Mastery) se estableció desde 1973, el cual integra a los niños con discapacidad intelectual durante la jornada escolar completa. En una valoración del programa se encontró que los niños con discapacidad integrados desde edades tempranas en éste modelo, cuando cursan el tercer grado, su nivel académico es un grado mayor que el de los niños que asisten a escuelas segregadas; y los niños sin discapacidad integrados también en el programa, presentan en promedio 9 meses más alto en su C.I., que los alumnos que asisten a otras escuelas con el sistema tradicional.

Para medir la auto-percepción se aplicó a cada uno de los participantes el Test SPP-C (Self-Perceptions Scales), el cual evalúa la percepción global que la persona tiene de sí mismo y 5 aspectos sobre su percepción de su competencia social. Estos aspectos o subescalas corresponden a: competencia escolar, deportiva, aceptación social, apariencia física y comportamiento.

Los resultados muestran que los niños con discapacidad intelectual se perciben con una competencia escolar y conductual menor a las percepciones que mostraron los niños sin discapacidad y que se encuentran integrados.

Además, se encontró que las niñas con discapacidad intelectual puntuaron significativamente menor en la percepción de su apariencia física, comparada con ambos grupos de niñas sin discapacidad.

Los niños con discapacidad presentaron pobre auto-percepción global, ello tal vez se deba a que se comparan con sus compañeros y como sus déficits son básicamente en el comportamiento que presentan y en el aspecto de rendimiento escolar, su sentimiento se refuerza. Sin embargo, esta idea no se puede asegurar ya que en el estudio no se compararon estas percepciones con la de los niños con discapacidad intelectual en ambientes segregados, siendo esto una limitante para determinar si se logra un beneficio en el ambiente integrado o es mejor el ambiente segregado para la auto-percepción de los niños con discapacidad.

En relación a la percepción acerca de la aceptación social entre los compañeros no hubo diferencias significativas entre los dos grupos, por lo que se puede concluir que los alumnos con discapacidad intelectual no se perciben rechazados por sus compañeros sin discapacidad.

Existen diversos estudios, sin embargo los resultados no son consistentes en relación a la aceptación de niños con discapacidad. Sin duda se debe a que existe un sin fin de variables que pueden afectar, para aceptar o no a los niños con discapacidad intelectual.

Otra investigación que estudia los efectos de la integración y la aceptación social de niños con discapacidad intelectual es la realizada por Brewer y Smith (1989).

En este estudio se trabajó con 20 niños que tenían discapacidad intelectual y se encontraban integrados durante la jornada completa escolar; y 437 niños de primaria sin discapacidad integrados con niños con discapacidad.

Participaron 7 escuelas públicas primarias de Melbourne, que fueron seleccionadas al azar.

Se formaron dos grupos, el primero se integró por 11 niños con discapacidad, entre 6 y 12 años, integrados en 5 clases diferentes de preescolar, 1º, 2º, 3º y 5º. Fluctuando su período de integración entre 7 meses y 2 años 7 meses (menos de 3 años) y 233 compañeros "normales" incorporados en las mismas clases, con edades entre los 5 y 11 años.

El otro grupo estaba formado por 9 niños con discapacidad, entre 9 y 13 años integrados por más de 3 años en clases regulares (desde 3 años 7 meses y 5 años con 7 meses), cursaban los grados 3º, 4º y 5º, junto con 204 compañeros sin discapacidad, entre 8 y 11 años.

Se evaluó la aceptación de los niños con discapacidad por medio de dos cuestionarios con 3 preguntas cada uno, en relación a su aceptación o rechazo hacia todos sus compañeros.

Se entregó a cada niño los cuestionarios y se les pidió que eligieran 3 nombres de sus compañeros para responder secretamente a las preguntas.

De los tres nombre elegidos, al primero se le dio un valor de 3 puntos, a la segunda elección 2 puntos y a la tercera elección 1 punto; se sumaron los puntos y se hizo un análisis estadístico de Wilcoxon por pares. Encontrando que las aceptación de los niños con discapacidad fue significativamente menor a la de sus compañeros normales, sin importar la variable del período en que habían sido integrados.

No hay diferencia significativa entre el período de integración, ya que en ambos grupos existió menor aceptación hacia los compañeros con discapacidad intelectual sin embargo, no puede ser una conclusión general, ya que, por un lado el cuestionario fue muy pequeño, no pregunta las razones, no ahonda más sobre los aspectos, por los que no prefieren en sus interacciones a los niños con discapacidad intelectual y por otro lado no se investigaron las actitudes que transmiten los padres o profesores hacia esta población o la información que se les ofrece.

En relación al currículo que deberá ofrecerse al alumno con discapacidad intelectual, para que le prepare para funcionar tan independientemente como sea posible en ambientes post-escolares, Saint-Laurent y Lessard (1991), compararon tres programas con diferente aproximación pedagógica. Un grupo correspondía a una clase especial segregada con un currículo tradicional, otro grupo se formó también en una clase especial segregada pero con un currículo funcional y el último grupo se integró en una clase regular con currículo tradicional.

El resultado de dicho estudio indicó que entre los tres grupos de alumnos se obtuvieron puntajes equivalentes en el desarrollo conductual e intelectual; aunque es importante mencionar que los maestros de la clase regular con currículo tradicional, invirtieron más tiempo en enseñar los aspectos académicos, en comparación con los maestros de la clase especial que utilizaron un currículo funcional; pero no más de los que la clase especial con currículo tradicional. Además, los maestros del grupo integrado a una escuela regular reportan en su evaluación subjetiva que sus alumnos presentan un nivel más perfeccionado de conductas, aunque en la evaluación objetiva no se encuentran diferencias significativas.

En cuanto al tipo de programa, Biklen (1985; citado en Saint-Laurent y Lessard, 1991) analizó en Estados Unidos 25 programas de educación para niños con discapacidad intelectual, encontrando que cuando se utilizan métodos educativos de acuerdo con las características de aprendizaje de cada estudiante basadas en un currículo funcional dentro de la comunidad, los alumnos encuentran trabajo más fácil y lo mantienen por períodos más largos.

El ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), en Madrid (1990), realizó una evaluación del Programa de Integración Escolar del Curso 1988-89, teniendo como objetivo estudiar los resultados obtenidos e identificar las condiciones que intervienen en el proceso de integración. Con ello, se podrán reforzar algunos aspectos y adaptar otros que obstaculicen un resultado positivo.

La muestra de alumnos quedó constituida por 379 niños con discapacidad 60% en la categoría de discapacidad intelectual, integrados a la escuela regular y 379 compañeros considerados normales.

Desde el punto de vista de los alumnos con discapacidad que asisten al Programa de Integración, se encontró un progreso significativo en la dirección de los objetivos educativos que todos los alumnos deben conseguir. Sin descuidar su atención educativa por el hecho de incorporarse a las aulas normales.

El 60% de los niños integrados lograron algunos de los objetivos del curso regular.

La participación de los alumnos integrados en las actividades colectivas, desarrolló en los niños conductas sociales y de autonomía personal.

La mayor parte de los profesores tuvieron una actitud positiva hacia el Programa, lo mismo que ocurrió con los padres tanto de niños con discapacidad como los padres en general.

Para que la puesta en marcha y aplicación del programa de Integración, el Ministerio de Educación y Ciencia, en Madrid, tomó en cuenta diversas estrategias que resultaron ser positivas en relación con la aceptación del programa entre padres y profesores; tales estrategias fueron: iniciar el programa en los primeros grados de la educación, extender el programa gradualmente, conseguir una estabilidad del profesorado implicado, limitar el número de alumnos por cada clase y favorecer inicialmente la incorporación sin dificultades graves de aprendizaje.

4.8 Investigaciones de Actitudes hacia la Integración Escolar de Alumnos con NEE

Diversos autores apoyan la integración de niños con discapacidad, por ejemplo Sanz del Río (1988), afirma que las interacciones heterogéneas a largo plazo, facilitan el desarrollo de capacidades, actitudes y valores que preparan a los niños "normales" para una mejor aceptación de sus compañeros discapacitados.

García (1992), asegura que los compañeros "normales" funcionan como modelos dentro del ambiente integrado para los niños con discapacidad, constituyendo así, una estrategia principal de intervención, útil para incrementar la integración social de todos los niños.

Otro punto importante que cita el Ministerio de Educación y Ciencia (1990), es que la actitud de profesionales, padres y en general de la comunidad, será positiva al convivir con la población que presenta discapacidad (enseñarle habilidades y pautas de conducta que lo hagan aceptable para la convivencia personal), pero también es necesario preparar a la comunidad para que los acepten.

Son varios los aspectos que se han investigado en torno a las actitudes hacia la integración escolar de alumnos con NEE por lo que a continuación se proporciona una revisión general de estos estudios. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones realizadas en relación a las actitudes hacia la integración escolar de alumnos con NEE, por lo menos en México, se han abocado principalmente al terreno de la discapacidad intelectual.

4.8.1 Actitudes de alumnos no discapacitados

De acuerdo con Sanz del Río (1988), cuando no se ofrecen a nivel escolar las oportunidades para que se produzcan las interacciones entre alumnos discapacitados y no discapacitados se limitan enormemente las posibilidades de preparación para ambos alumnos. Así, en su opinión, los alumnos no discapacitados difícilmente podrán mostrar actitudes constructivas y tolerantes hacia las personas con discapacidad con quienes no han tenido ocasión de tratar.

De acuerdo con Ramón-Laca (op. cit.) los niños no discapacitados que son educados con compañeros discapacitados resultan beneficiados, se hacen más tolerantes, ya que se les prepara para convivir con ellos, brindándoles información sobre que es una discapacidad, qué implicaciones tiene en la conducta adaptativa del niño que la presenta, etc., pero sobre todo se les hace ver que ante todo son personas y que tienen derecho a vivir una vida tan normal como sea posible. Con esta información y la interacción que ellos tienen se van rompiendo las barreras creadas por los mitos y la falta de información, iniciando con ello la aceptación social.

Algunas investigaciones realizadas con el objeto de analizar las actitudes que muestran alumnos regulares hacia la integración escolar de alumnos con discapacidad son reportados por Espinoza, (1991):

1) Strauch (1970) llevó a cabo un estudio con la finalidad de conocer las actitudes de adolescentes sin discapacidad que, habían tenido contacto con adolescentes con discapacidad intelectual, comparadas con las de adolescentes sin discapacidad que no tuvieron contacto social con este tipo de estudiantes a partir de clases de materias especiales; para lograr su objetivo el autor empleo la técnica de Diferencial Semántico. Strauch no pudo encontrar una relación significativa entre actitud y contacto social, sin embargo observó que existe una actitud negativa por parte de ambos grupos hacia los alumnos con discapacidad intelectual.

2) Goodman, Gottlieb y Harrison (1972) investigando la aceptación social hacia los niños con discapacidad intelectual integrados a la escuela primaria observaron, que éstos eran rechazados por sus compañeros regulares, ante lo cual argumentan que el fracaso de los niños con discapacidad intelectual integrados a la escuela regular, al pretender adoptar los estándares de conducta de sus compañeros regulares, puede llevar al rechazo social. Gottlieb y Budoff (1973) siguiendo esta misma línea de estudio encontraron que los niños con discapacidad intelectual integrados eran más rechazados que los niños segregados por parte de sus compañeros regulares.

3) Finalmente, Espinoza reporta la investigación realizada por Cook y Wollersheim (1974), estos autores estudiaron el efecto de etiquetar alumnos como retrasados mentales y

el efecto del contacto con éstos, desde la perspectiva de estudiantes regulares de séptimo y octavo grado en una escuela pública. Empleando la técnica de diferencial semántico, los autores demostraron que el etiquetar causa un decremento en la valía de respuesta de los estudiantes y con respecto a la hipótesis que plantearon inicialmente en cuanto a que los estudiantes regulares que tenían contacto con alumnos con discapacidad intelectual presentarían una postura más positiva, no pudo ser sustentada.

Gorelick (1981, cit. por. Higareda y Silva, 1994), realizó un estudio con niños discapacitados y niños no discapacitados en edad preescolar. Los grupos estaban integrados por 16 alumnos, tres de ellos presentaban algún tipo de discapacidad y los demás eran alumnos regulares. Los maestros encargados de impartir el curso no estaban capacitados para trabajar específicamente con ambas poblaciones, tampoco se avisó a los padres que sus hijos compartirían la clase con compañeros con discapacidad. Al final del curso se encontró que los resultados eran positivos, sobre todo los que se referían a la socialización no sólo en los niños con discapacidad sino también para los niños no discapacitados. Estos últimos aceptaron como iguales a los niños que presentaban alguna discapacidad, aprendiendo a convivir con ellos.

Otro estudio realizado por Odom, Deklyen y Jenkins (1984), para conocer los efectos que pueden tener los niños sin discapacidad integrados en clases con niños con discapacidad intelectual en edad preescolar, afirma que la integración no tiene efectos negativos para los niños considerados normales.

Durante el estudio se trabajó con dos grupos. Un grupo estaba integrado por 16 niños catalogados como "normales". Se les dividió en 4 clases de educación integrada, en cada una había 8 niños con discapacidad intelectual moderada, y 4 niños sin discapacidad. Al inicio del curso se asignaron objetivos individuales, brindando actividades preacadémicas, para enriquecer el lenguaje (historietas, cuentos, música, etc.), actividades para estimular el área motriz gruesa y la interacción social; además de los períodos de descanso y de alimentación.

El otro grupo denominado "control", se formó por 16 niños colocados en 3 clases regulares diferentes; en las cuales, además de proporcionar las mismas actividades del otro grupo, se brindaron actividades que estimulaban el área motriz fina y algunas que se

dirigían a prepararlos para la adquisición de la lecto-escritura y en habilidades matemáticas.

Se realizaron cuatro evaluaciones durante el curso, sobre las habilidades intelectuales, de lenguaje, ejecuciones preacadémicas y de competencia social; y aunque se encontró que los alumnos de la clase integrada obtuvieron un puntaje mayor en las ejecuciones preacadémicas, estas no fueron significativas, así como tampoco en ninguna de las otras áreas. Sin embargo, debido al número tan pequeño de niños que participaron en el estudio, estos resultados no se pueden generalizar. Aunque los autores concluyen que los niños "normales", no imitan modelos inapropiados ya que no son conductas adaptativas ni funcionales en la sociedad; y si llegan a imitarlas, es poco probable que se mantengan durante mucho tiempo, a menos que por medio de ellas consiguieran la atención de los maestros, padres u otros compañeros. Pero en general no existen efectos negativos en la integración para niños sin discapacidad.

En el estudio de Bear, Clever y Practor (1991), en el cual se evaluó la auto-percepción de 60 niños y 64 niñas "normales" inscritos en 8 clases con programa tradicional y la autopercepción de 79 niños y 84 niñas sin discapacidad integrados en 10 clases del Programa TAM, descrito anteriormente; se encontró que el impacto en los alumnos "normales" integrados con compañeros con discapacidad, puede ser favorable para incrementar el valor ante su comportamiento, su competencia escolar y en su percepción global; debido a que se comparan con sus compañeros con discapacidad intelectual que presentan más dificultades en estas áreas en relación a ellos.

Además no se encontraron diferencias significativas en la percepción acerca de la aceptación social entre los compañeros con discapacidad y sus compañeros sin discapacidad, por lo que no trae efectos negativos la integración para los niños regulares. Sin embargo, esta conclusión no se puede generalizar ya que el estudio presentó limitaciones, la población fue únicamente de niños de tercer grado y que asistían al modelo TAM.

Zacarias (1981) en su estudio midió las actitudes de 184 niñas de quinto y sexto grado de primaria, así como de 150 alumnas de secundaria que cursaban 1º y 2º año hacia alumnas con discapacidad intelectual integradas en su colegio.

La autora aplicó un programa de sensibilización a las alumnas regulares, el cual consistió fundamentalmente en pláticas. Para comprobar si estas tuvieron algún efecto en las actitudes

de estas alumnas se les pidió contestaran un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas diseñado para tal efecto.

Zacarías en su estudio concluye que:

a) Es necesario, con el objeto de que la integración de alumnos con discapacidad sea exitosa, sensibilizar a padres, maestros y alumnos como un medio para favorecer las actitudes.

b) Se observaron en general actitudes positivas hacia el grupo especial y un deseo unánime de que no desapareciera de la escuela.

c) La escuela regular brinda la oportunidad a alumnos con discapacidad intelectual para prepararse para la vida, beneficiándose en su rendimiento intelectual, ajuste social y aprendizaje académico.

4.8.2 Actitudes de Maestros

Este aspecto es especialmente relevante debido a que las actitudes que presentan los profesores hacia la integración escolar de personas con NEE permanentes resulta fundamental para que la integración escolar tenga éxito.

Así, para que la integración educativa sea exitosa es necesaria con la creación de los programas de integración, además, es imprescindible realizar todo un programa de sensibilización y formación para los maestros de centros escolares regulares que adopten la alternativa de la Educación Integrada.

Cabe señalar que de acuerdo con Marchesi y Martín (1990) la predisposición de los profesores hacia la integración de alumnos con NEE, especialmente cuando estas necesidades son graves y tienen un carácter permanente, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello, una actitud positiva es ya un primer paso importante que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora.

Una de las primeras investigaciones interesadas en mostrar las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de alumnos con NEE a la escuela regular son las citadas por

Espinoza (1991), en donde algunos autores como Panda y Bartel (1972) aplicaron una escala de diferencial semántico a 40 profesores, los cuales habían tenido por lo menos en alguna ocasión contacto con la educación de niños con discapacidad intelectual. Los resultados obtenidos por estos autores no pudieron soportar la hipótesis de que los maestros con experiencia y capacitación especializada perciben a estos niños en una forma relativamente favorable.

Smith y Greenberg (1977) realizaron un estudio sobre las actitudes de los profesores hacia alumnos con discapacidad intelectual, teniendo como variables el CI, la clase social y el nivel escolar; se encontró que 196 maestros reportaron que la conducta social de los alumnos es influenciada por la clase social a la cual pertenece.

En relación a la capacitación de los maestros, ésta debe centrarse en "saber cómo" trabajar en el aula e incluir todas aquellas habilidades y estrategias para planificar el trabajo en el aula integrada: organización de la clase, evaluación, técnicas de trabajo en grupo, entre otras (Marchesi y Martín, 1990).

La investigación referente a la capacitación de los maestros que trabajan en programas integrados hasta la fecha es limitada. No obstante, autores como McEvoy, Shores, Wentby, Johnson y Fox (1990) llevaron a cabo un estudio en el que se capacitó por medio de talleres a 17 maestros de clases integradas en la escuela regular para trabajar con alumnos que presentaban alguna discapacidad moderada y severa. En el taller de capacitación se les brindó a los profesores una variedad de procedimientos posibles para utilizar y con ello facilitar la integración, se realizaron ejercicios prácticos así como retroalimentación por parte de los instructores. En dicho estudio se encontró que los maestros que utilizaron las técnicas de instrucción directa manejadas en el taller, lograron incrementar significativamente la interacción social de sus alumnos con discapacidad dentro del ambiente integrado. Se concluyó además, que la capacitación incrementa la confianza del profesor en su tarea favoreciendo su actitud hacia la integración, ya que consideran que poseen estrategias educativas, recursos y apoyos para realizar adecuadamente su labor.

El Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid evaluó su programa de integración escolar del curso 1988-1990, el cual consistía en identificar las condiciones que facilitarían o dificultarían el proceso de integración, de modo que se obtuvieran datos fiables que permitieran concretar los distintos aspectos del programa de integración. La investigación se realizó en 52 centros; una de las variables medidas fueron las actitudes y expectativas de los

maestros tutores y los maestros de apoyo ante el programa de integración. Las afirmaciones que arrojaron los resultados fueron que los profesores mostraron una buena actitud en general hacia la integración, probablemente se deba al hecho de que la mayoría participó de forma voluntaria en el programa de integración; además, las actitudes favorables se encontraron en los centros con mejor proyecto educativo o en centros que posteriormente elaboraron un proyecto de mayor calidad. Esto lleva a pensar que el hecho de que se tengan actitudes positivas sea un factor de pronóstico para que los profesores trabajen en la elaboración de un mejor proyecto educativo.

Porter (1991, c.p. Higareda y Silva, 1994), llevó a cabo un estudio referente a las opiniones de maestros en dos distritos de escuelas canadienses acerca de la integración. Encontró que 24 de 30 maestros respondieron a la encuesta. Sólo 2 de estos 24 maestros indicaron no estar de acuerdo con la integración escolar de alumnos con discapacidad. A pesar de que pocos siguen teniendo actitudes negativas, 12 de los 24 maestros indicaron que sus actitudes habían cambiado y los otros 12 señalaron que sus actitudes eran más positivas que al iniciar el curso. Con esto Porter concluye que cuando los maestros carecen de confianza en su habilidad para enfrentar las necesidades de los estudiantes con discapacidad a menudo no están dispuestos a hacerse responsables de los probables fracasos de los estudiantes. Consecuentemente muchos maestros se resisten a probar algo nuevo si no están seguros de que será exitoso. En opinión de Porter la aceptación de la integración crece con la experiencia, una vez que el maestro conoce al estudiante y empieza a experimentar el éxito de la integración, las actitudes empiezan a cambiar.

También en México se han realizado ciertos estudios sobre las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de personas con discapacidad, aunque como ya se señaló dichos estudios se centran en el campo de la discapacidad intelectual.

Espinoza (1991) evaluó las actitudes de maestros y alumnos hacia la integración de personas con discapacidad intelectual, tomando como variables el sexo, escolaridad y tipo de escuela (regular-especial). Para la medición de las actitudes el autor empleó un cuestionario de actitudes hacia la integración de personas con discapacidad intelectual. El cuestionario comprendía las siguientes subescalas: Participación en la Comunidad, Vida Independiente, Interacción Social, Presencia en la Comunidad, Ubicación Escolar, Características Positivas, Características Negativas y Conducta Adaptativa Negativa.

En su investigación Espinoza concluye que:

- Existen diferencias en las percepciones de maestros y alumnos regulares por sexo, escolaridad y tipo de escuela hacia la integración de personas con discapacidad intelectual a la escuela regular.

- Que la integración de alumnos discapacitados y no discapacitados en las mismas estructuras de servicio educativo benefician la aceptación, adaptación y educación del discapacitado intelectual dentro de la escuela regular, toda vez que este tipo de integración actúe como facilitador para el surgimiento de actitudes favorables por parte de maestros y compañeros regulares hacia la posibilidad de las personas con discapacidad intelectual para desarrollarse en ambientes escolares normalizados.

- El sexo influye en la percepción que se tiene sobre el discapacitado intelectual. Así, las mujeres, a diferencia de los hombres, muestran actitudes más positivas hacia la integración de alumnos con discapacidad intelectual a la escuela regular.

Una investigación más reciente es la realizada por Alvarado y Murga (1995) quienes compararon las actitudes de directores y maestros de escuelas primarias públicas y privadas del sistema regular hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual, tomando como variables el tipo de escuela (privada o pública), turno (matutino o vespertino), sexo (masculino y femenino), escolaridad (licenciatura o normal) y egresado (nacional de maestros u otra), experiencia (con o sin experiencia en relación a personas con discapacidad intelectual) y grupo integrado (con o sin grupo integrado) la muestra fue de 45 directores y 84 profesores de escuelas privadas y públicas.

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de actitudes hacia la integración de personas con discapacidad intelectual realizado y validado por Espinoza (1991).

escolar de personas con discapacidad intelectual es favorable.

Los autores como resultado de su investigación concluyen que:

- El personal académico (maestros y directores) con grado de licenciatura y con algún tipo de experiencia con personas con discapacidad, presentan una actitud más favorable debido a que tienen conocimientos más reales tanto de lo que es e implica la integración escolar, como de las personas con discapacidad intelectual.

- El mérito de las Escuelas Integradoras no consiste sólo en dar una educación de calidad a todos, sino que también con su creación se da un paso muy importante para cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades y sociedades que acojan a todos, aceptando las necesidades educativas que cada persona puede presentar.

4.8.3 Actitudes de Directores

Ciertamente la actitud de los directores es también un factor determinante para el éxito o fracaso de la integración educativa ya que estos pueden influir sobre la actitud que presentan los maestros facilitando o dificultando la aceptación de la integración escolar de los alumnos con discapacidad a la escuela regular. Al respecto, Lariveq y Cook (citados en Alvarado y Murga, 1995) consideran que el apoyo del director es un favor crítico en cuanto a su influencia sobre la actitud que presentan los profesores así como también en la creación de un clima de liderazgo profesional necesario para una integración efectiva.

En México no se han realizado investigaciones cerca de las actitudes de los directores hacia la integración, más aún son muy pocos los estudios a nivel general sobre las actitudes de los mismos, a continuación se presentan algunas investigaciones hechas en Norteamérica (citadas en Alvarado y Murga, 1995):

- Davis (1980) realizó una investigación con 345 directores de primarias y secundarias, encontrando que la mayoría de éstos, se mostraron entusiastas al tratarse de la integración únicamente de estudiantes con problemas leves de aprendizaje o con impedimento físico. Las actitudes hacia la integración de personas con discapacidades más severas fueron negativas.

Payne y Murray (1974) encontraron que sólo un 40% de directores de escuelas urbanas y el 71% de directores de escuelas rurales apoyaron la integración. Los directores se mostraron

nuevamente menos dispuestos a la aceptación de la integración de alumnos con discapacidades severas y permanentes.

- Goupil y Brunet (1984) realizaron un estudio en Canadá en el que encontraron que los directores tienen una actitud más positiva hacia la integración de alumnos con necesidades educativas leves y transitorias.

Si bien, la actitud hacia las personas que presentan discapacidad se ha visto modificada con el tiempo, aún existen actitudes de rechazo, debido entre otras cosas, a la falta de un conocimiento real sobre éstas.

Aún cuando una actitud tiende a ser relativamente estable, es posible modificarla. En este sentido, es por demás necesario, implementar medidas que permitan cambiar la actitud negativa que como sociedad tenemos hacia las personas con necesidades educativas especiales.

Afortunadamente, hoy en día, se ha venido cobrando mayor conciencia sobre el derecho que las personas con necesidades educativas especiales tienen a ser integradas a su sociedad, no obstante, queda mucho por hacer para lograr una verdadera igualdad de oportunidades, en donde los individuos con alguna discapacidad puedan formar parte de su comunidad.

CAPITULO

V

Metodología

En esta parte del trabajo se presentan los lineamientos metodológicos que se siguieron en el desarrollo de la presente investigación.

5.1 Objetivos

- 1.- Conocer la actitud de los alumnos regulares que cursan tercer grado de primaria hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que asisten a una escuela regular.
- 2.- Diseñar un Programa de Sensibilización a partir de los lineamientos generales del Programa Niño a Niño propuesto por la UNESCO.
- 3.- Instrumentar, aplicar y evaluar el Programa de Sensibilización.
- 4.- Difundir de manera organizada y completa información sobre el papel que juegan los alumnos regulares en la integración de alumnos con NEE a la escuela regular.

5.2 Planteamiento del Problema

Para poner en práctica el derecho a la educación, atender la demanda de la población escolar que presenta alguna discapacidad y mejorar el servicio que a éstos se les brinda, surge la Educación Integrada, la cual "es un sistema completo de atención para personas que ya sea por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales, por dificultades motrices o por cualquier otro motivo, no se ajustan al modelo establecido en la sociedad" (Medrano, 1986).

La filosofía de la Educación Integrada o Integración Escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización, el cual sostiene que todos los individuos que presentan algún tipo de discapacidad tienen derecho de vivir en las mismas condiciones que sus semejantes (DGEE-SEP, 1981); este principio surge dentro de un ámbito social, para después ser llevado al ámbito educativo. Su aportación consiste en centrar no solamente la atención en las personas con Necesidades Educativas Especiales, principalmente de tipo permanente,

sino también en preocuparse por las relaciones que éstas tengan con todos los demás. Por último, uno de sus objetivos es derribar obstáculos, tales como: actitudes negativas, prejuicios y mitos, valorando que antes que nada son personas y que deben tratarse como tal.

Son varios los factores que determinan el éxito o fracaso de la integración escolar, entre éstos se encuentran: un contexto integrador y normalizador, habilidades socioadaptativas, contenidos formativos, relaciones interpersonales y participación familiar. Cabe señalar que son varios los aspectos que conforman un contexto integrador y normalizador, sin embargo sólo mencionaremos tres de ellos: a) actitudes positivas de los profesores hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su integración; b) impulsar la relación entre los alumnos regulares y con NEE; c) sensibilizar a los alumnos y demás personal escolar.

Debido a que las actitudes de los alumnos regulares juegan un papel determinante para el establecimiento de relaciones sociales entre éstos y los alumnos con necesidades educativas especiales surge la necesidad de desarrollar un Programa de Sensibilización que permita optimizar la integración escolar en aquellas instituciones que han insertado en su estructura educativa a alumnos con discapacidad y a los centros escolares que estén interesados en convertirse en escuelas integradoras.

Así una planificación psicopedagógica cuidadosa en la integración escolar no asegura una integración social, es necesario además, que los alumnos regulares tengan una actitud favorable hacia los alumnos con necesidades educativas especiales a fin de que éstos se beneficien al aprender pautas de comportamiento social, imitando a sus pares, internalizando normas sociales y cívicas requeridas para un desenvolvimiento y una adaptación social exitosa.

En nuestro país, son pocas las instituciones educativas regulares que han abierto sus puertas a la integración escolar de alumnos con NEE al aula regular, y algunas de las que lo han hecho no han contado con procedimientos y/o estrategias que aseguren una participación de calidad.

Un programa que se ha venido preocupando por la integración escolar es el denominado "Educación para la Vida" (Zacarias, 1969); éste conforma grupos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro de escuelas regulares privadas bajo la forma de grupos autocontenidos.

Una de las instituciones privadas que se ha convertido en una escuela integradora abierta a la diversidad, se ubica en la Delegación Cuajimalpa, la cual desde hace siete años ha insertado, a nivel primaria y desde hace quince a nivel bachillerato, en su estructura educativa un grupo autocontenido formado principalmente por alumnos con discapacidad intelectual, los cuales participan en las actividades generales del Colegio y en la asistencia a grupos regulares por algunas horas. No obstante, su participación a la vida escolar de manera completa en igualdad de oportunidades no se ha logrado; más aún el grupo autocontenido suele ser en ocasiones segregado por la comunidad escolar. De aquí la importancia de incrementar estrategias que promuevan, entre los alumnos regulares, actitudes que favorezcan aún más esta participación.

Por lo anterior, consideramos que es importante dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.- ¿Cuál es la actitud de los alumnos regulares que cursan tercer grado de primaria, pertenecientes a un nivel socioeconómico alto y que asisten a una escuela privada ubicada en la Delegación Cuajimalpa hacia alumnos con NEE que comparten la misma institución educativa?

2.- ¿Se puede modificar la actitud de los alumnos regulares, que cursan tercer grado de primaria, pertenecientes a un nivel socioeconómico alto y que asisten a una escuela privada ubicada en la Delegación Cuajimalpa hacia alumnos con NEE que comparten la misma institución educativa, mediante la aplicación de un Programa de Sensibilización?

5.3 Hipótesis

Para dar respuesta a éstas interrogantes se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

Hi1: La actitud de los alumnos regulares hacia los alumnos con NEE será poco favorable.

Hi2: La actitud de los alumnos regulares hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, se verá modificada después de participar en el Programa de Sensibilización.

5.4 Variables

Variables Atributivas

- Género: masculino y femenino.
- Edad: 9 a 10 años.
- Nivel socioeconómico: alto
- Grado escolar: tercer año de primaria.

Variable Independiente

Aplicación de un Programa de Sensibilización para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales.

Variable Dependiente

La actitud de los alumnos regulares.

Definición

Variable Independiente

Definición Conceptual:

El Programa de Sensibilización "Niños ayudando a Niños" surge a partir de las actividades del programa Niño a Niño contenido en el Proyecto Necesidades Especiales en el Aula (UNESCO, 1993).

"Niños ayudando a Niños" es un programa educativo de tipo informal diseñado para enseñar, a través de evitar actividades de aprendizaje, a los niños sin discapacidad las limitaciones y habilidades de niños con NEE.

Definición Operacional:

Aplicación de 18 sesiones con una duración de 50 a 60 minutos trabajadas dos veces por semana. Dichas sesiones se encuentran agrupadas en seis módulos, los cuales comprenden actividades de aprendizaje.

Variable Dependiente

Definición Conceptual:

Sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social (Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962; cit. por Rodríguez, 1976).

Definición Operacional:

Actitudes identificadas a través de un cuestionario constituido por 17 preguntas de respuesta cerrada y abierta, agrupadas bajo los siguientes rubros:

A) Interacción: conjunto de acciones o conductas recíprocas entre los alumnos regulares y los alumnos del Grupo Técnico.

B) Aceptación escolar: nivel de aprobación de los alumnos regulares respecto a la integración o inclusión de los alumnos del Grupo Técnico a su salón y colegio.

C) Conocimiento: nivel de información que se tiene en relación a las potencialidades y características de aprendizaje de los alumnos del Grupo Técnico.

Variabes Extrañas:

- Información y experiencias adquiridas en el Programa de Sensibilización, que puedan compartir los alumnos del Grupo Experimental a los alumnos del Grupo Control.

- Acciones sensibilizadoras ajenas al Programa

Dichas variables, por su naturaleza, resultan difíciles de controlar; sin embargo se considerará su influencia al momento de reportar los resultados obtenidos.

5.5. Sujetos

La muestra se constituyó por 112 alumnos y alumnas regulares de tercer grado, de ambos sexos, pertenecientes a un nivel socioeconómico alto y que asisten a una escuela

particular ubicada en la Delegación Cuajimalpa en el Distrito Federal.

5.6 Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico, ya que tanto la selección de la institución receptora al estudio como la selección de los grupos que participaron en el mismo se hizo de manera intencional.

5.7 Escenario

El lugar donde se llevó a cabo el Programa de Sensibilización fue en una de las aulas regulares del colegio, y en algunos casos, dada la naturaleza de la actitud, en el patio escolar.

5.8 Tipo de Estudio

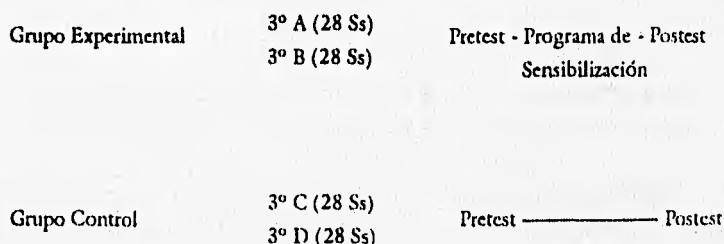
El presente estudio es de tipo exploratorio dado que lo que se pretende es determinar si a través de un Programa de Sensibilización es posible modificar la actitud de alumnos regulares, problemática que por lo menos en México no ha sido abordado.

5.9 Diseño

El diseño empleado fue cuasiexperimental, ya que los sujetos no fueron asignados al azar a los Grupos Control y Experimental, es decir, se trabajó con grupos intactos.

Enseguida se esquematiza el tipo de diseño empleado:

MUESTRA: 112 SUJETOS



5.10 Instrumento

Con el fin de determinar si la actitud de los alumnos regulares se vio modificada como resultado de su participación en el Programa de Sensibilización, se empleó un cuestionario constituido por preguntas abiertas y cerradas (ver apéndice 1).

El utilizar este instrumento y no una Escala tipo Lickert o un Diferencial Semántico tiene que ver con la forma de respuesta de dichos instrumentos, misma que para la población involucrada en el estudio, podría resultar difícil de comprender, y afectar los resultados obtenidos.

Ante la inexistencia de una Escala o un Diferencial Semántico ad hoc a la población estudiada, se decidió emplear el cuestionario de Zacarías, diseñado en 1981 con el fin de evaluar la actitud de alumnas regulares hacia la integración escolar de alumnas con discapacidad intelectual.

A pesar de ser este instrumento el más apropiado para el objetivo de este estudio, existió la necesidad de sustituir el término de "alumnos con estudios especiales" por el de Grupo Técnico debido, por un lado, a los cambios que desde su aplicación a la fecha se han generado en la integración escolar, y por el otro, a que el término es entendido por los sujetos estudiados como un grupo formado por alumnos que presentan una o varias discapacidades.

Así mismo, la utilización en el cuestionario del término Grupo Técnico en lugar de Necesidades Educativas Especiales se debió a que el empleo de éste último es relativamente nuevo, además de que su comprensión no estaría al alcance de la población en cuestión.

El cuestionario empleado consta de 17 reactivos agrupados en los rublos siguientes: interacción, aceptación escolar y conocimiento; que para este estudio se definen de la siguiente manera:

- **Interacción:** conjunto de acciones o conductas recíprocas establecidas entre los alumnos regulares y los alumnos del Grupo Técnico.

- **Aceptación Escolar:** nivel de información de los alumnos regulares respecto a la integración o inclusión de los alumnos del Grupo Técnico a su salón y colegio.

- **Conocimiento:** nivel de conocimiento que se tiene en relación a las potencialidades y características de aprendizaje de los alumnos del Grupo Técnico.

Materiales

- Cámara de video
- Materiales específicos para cada una de las sesiones del Programa de Sensibilización.
- Cuestionario.

5.11 Procedimiento

1. Se realizó una revisión bibliográfica sobre la estructura y cambio de actitudes con el

fin de estructurar las actividades específicas que conformarían el Programa de Sensibilización.

2. Se diseñó el Programa de Sensibilización "Niños ayudando a Niños" a partir de las actividades Niño a Niño propuestas por la UNESCO (1993).

El manejo de las discapacidades contempladas en el Programa se determinaron en función de aquellas que son presentadas por los alumnos del Grupo Técnico, abordándose la discapacidad intelectual, física, visual, auditiva y alteraciones en el lenguaje, así como un Módulo especial de Segregación versus Integración. El orden en que se trabajaron los Módulos no tuvo ningún criterio, solamente se consideró que se debía trabajar el Módulo de alteraciones en el lenguaje y posteriormente el de discapacidad auditiva, debido esto a la relación que en particular tienen estas dos discapacidades. El Módulo Segregación versus Integración se trabajó a la mitad y no al inicio del Programa, ya que de ser así, los participantes no contarían con los elementos necesarios para comprender porqué segregamos y cual es el objetivo de integrar a las personas con discapacidad a nuestra escuela; de igual manera no se trabajó al final debido a que se podrían perder elementos valiosos que permitieran a los participantes generar alternativas de integración a partir de los efectos de vivenciar sentimientos de rechazo, burla e indiferencia experimentados por las personas con discapacidad.

Cada uno de los Módulos contiene actividades de aprendizaje (ver apéndice 2), las cuales fueron trabajados en sesiones de 50 a 60 minutos dos veces por semana.

Es importante destacar que el procedimiento de cada una de las sesiones se conformó a través de tres fases:

a) Fase de Calentamiento. Durante esta fase se despertaba el interés de los participantes por el contenido de la sesión, además de incidir sobre el componente cognitivo de la actitud al proporcionar información relevante sobre la discapacidad en cuestión.

b) Fase de Intervención. En esta fase se detallaban las actividades programadas en donde los participantes tenían la oportunidad de ponerse en el lugar del alumno con discapacidad, lo que permitió incidir sobre el componente afectivo de los actitudes.

c) Fase de Cierre. Durante esta fase se llevaban a cabo las conclusiones pertinentes de cada una de las sesiones, retomando los puntos más importantes, así mismo se evaluaba el logro de los objetivos planteados.

3. Una vez diseñado el Programa de Sensibilización se solicitó, con el fin de presentar el proyecto, una entrevista con el Director del Colegio en donde se llevó a cabo la investigación.

4. Aceptado el proyecto se llevó a cabo una reunión con los maestros de los grupos participantes, con el objeto de presentarles el proyecto y establecer el plan de trabajo.

5. Acordado el horario en que se trabajaría, se procedió a la aplicación del cuestionario de actitudes tanto para el grupo control como para el experimental.

6. Aplicados los cuestionarios se analizaron las respuestas para conocer la actitud de los participantes y enriquecer el Programa de Sensibilización.

7. Se inició la aplicación del Programa de Sensibilización, trabajándose dos veces por semana con cada uno de los grupos que conformaron el grupo experimental.

8. Cada una de las sesiones fueron videograbadas con el objetivo de evaluar el manejo de las mismas, así como enriquecer la intervención de los facilitadores. De la misma forma cada una de las sesiones estuvieron supervisadas por la asesora de la investigación, proporcionándonos las habilidades requeridas para un buen manejo de los grupos, así como la forma en que se debía manejar la información y la retroalimentación a los participantes.

9. Concluida la aplicación del programa se sometió nuevamente al grupo control y experimental al cuestionario, para conocer los cambios generados a partir del Programa y determinar si éste es una estrategia adecuada para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales. Posteriormente se llevó a cabo un pequeño convivio, ya que al despertarse el Interés por los alumnos del Grupo Técnico los participantes solicitaron realizar una actividad con ellos que les permitiera conocerlos.

CAPITULO

VI

Analisis y discusión de Resultados

En este último capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del Programa de Sensibilización "Niños ayudando a Niños".

Análisis de Reactivos del Cuestionario de Actitudes

Con el objeto de determinar si la actitud de los alumnos regulares se modificó como resultado de su participación en el Programa de Sensibilización, se analizaron las respuestas a cada uno de los reactivos tanto de los alumnos del Grupo Experimental como de los alumnos del Grupo Control, de la siguiente manera:

- Se observó la frecuencia de respuesta a cada reactivo
- Se eligieron las respuestas que se presentaban con mayor frecuencia (patrón general de respuesta)
- Se clasificaron las respuestas elegidas en categorías
- Se le asignó un nombre a cada categoría
- Se le asignó un código a cada categoría
- Una vez categorizadas las respuestas que los alumnos proporcionaron en el pretest y en el postest se procedió a calcular la frecuencias relativas o porcentajes para cada una de las categorías con base en la siguiente fórmula:

$$Fr = \frac{nc}{NT} = (100)$$

Donde nc el número de casos o frecuencias absolutas en la categoría y NT el número total de casos.

En cada una de las tablas se analizan los cambios más importantes en las respuestas de los alumnos del Grupo Experimental, en adelante GE, del pretest al postest. Cabe aclarar que debido a dichos cambios se anexaron categorías de respuesta en el postest para la mayoría de los reactivos.

En lo que respecta a las respuestas dadas por los alumnos del Grupo Control, se observa que éstas tienden a mantenerse relativamente constantes, ya que sólo en algunos de los reactivos se observan cambios importantes, los cuales se describen a continuación:

Facultad de Psicología

- En el reactivo 5 se puede notar que un 8.9% de los alumnos reportó gustarles que los alumnos del Grupo Técnico estuvieran en su colegio ya que "es bueno que estén con ellos", no sucediendo esto en pretest.

- En el reactivo 9 se observa que un 10.7% de los alumnos señaló que los alumnos del Grupo Técnico pueden jugar lo mismo que ellos porque "pueden aprender", no reportándose estas respuestas en el pretest.

- En el reactivo 11 un 8.9% reportó que los alumnos del Grupo Técnico aprenden más lentos que ellos debido a que "tienen discapacidad".

Estos cambios pueden deberse a la comunicación que establecían los alumnos del Grupo Experimental con los alumnos del Grupo Control y a posibles acciones sensibilizadoras por parte de sus maestros.

Rubro: Interacción

Reactivo 1

¿Conoces a los alumnos del Grupo Técnico? ¿A quiénes conoces?

PRETEST

	1	2	3	Total %
GE	89.3	1.8	8.9	100
GC	76.8		23.2	100

POSTEST

	1	2	3	Total %
GE	44.6	51.8	3.6	100
GC	71.4		28.6	100

Categorías de Respuesta

- 1= Algunos**
- 2= Todos**
- 3= Ninguno**

Como se puede observar, antes de tomar parte en el Programa de Sensibilización sólo el 1.8% de los alumnos conocía a "todos" los alumnos del Grupo Técnico (GT), sin embargo, después de su participación en el Programa el 51.8% reportó conocerlos a todos. Lo anterior permite suponer que como consecuencia de su participación los alumnos se interesaron por conocer a los alumnos del GT.

Reactivo 2

¿Has platicado con alguno de los alumnos del Grupo Técnico? ¿Cómo te sientes?

PRETEST

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Total %</i>
GE	53.6	7.1	1.8	37.5	100
GC	46.4	5.4	1.8	46.4	100

POSTEST

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Total %</i>
GE	64.3	14.3	7.1	14.3	100
GC	41.1	10.7	3.6	44.6	100

Categorías de Respuesta

- 1= *Sí, bien*
- 3= *Sí, otras*
- 2= *Sí, raro*
- 4= *No he platicado.*

Facultad de Psicología

Como se puede notar, en el pretest un 37.5% de los alumnos dijo no haber platicado con los alumnos del GT, porcentaje que se reduce al 14.3%, después de su participación en el Programa. Este cambio nos habla de un mayor disponibilidad para convivir e interactuar con los alumnos del GT, pues durante el Programa de Sensibilización se recalcó la necesidad de integrar a los alumnos con alguna discapacidad para que éstos se sientan mejor al compartir su escuela.

Reactivo 3

Si un alumno del Grupo Técnico tuviera algún problema ¿lo ayudarías?. ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	Total%
GE	42.9	51.7	5.4		100
GC	44.6	37.5	16.1	1.8	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	8	Total%
GE					14.3	41.1	26.8	17.9	100
GC	41.1	41.1	12.5	5.3					100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, por compañerismo*

2= *Sí, están enfermos*

3= *Sí, me dan lástima*

4= *No, no me interesan*

5= *Sí, son normales*

6= *Sí, tienen discapacidad*

7= *Sí, me puede suceder lo mismo*

8= *Sí, otras.*

Al considerar las respuestas se observa que a pesar de que en el pretest 100% de los alumnos señalaron estar dispuestos a ayudar a los alumnos del GT sus argumentos denotan "lástima", dándose un cambio importante en los mismos, ya que posterior a su participación en el Programa señalaron que lo harían porque presentan alguna "discapacidad" y porque también ellos pueden tener problemas.

Reactivo 6

¿Qué es lo que más te agrada de los alumnos del Grupo Técnico?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	10.7	41.1	10.7	7.1	30.4	100
GC	16.1	48.2	5.3	5.4	25.0	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	5.4	30.4	8.9	17.8		37.5	100
GC	14.3	42.9	7.1	7.1	28.6		100

Categorías de Respuesta

1= *Son chistosos*

2= *Son buenos niños*

3= *Son alegres*

4= *Que pueden aprender*

5= *Que estén en el colegio*

6= *Convivir con ellos.*

Facultad de Psicología

Mientras que antes de la intervención un 30.4% de los alumnos dijo agradecerles que los alumnos del GT estén en el colegio, posterior a ésta un 37.5% reportó agradecerles convivir con ellos, lo cual nos habla de una mayor interacción entre ambos alumnos.

Reactivo 7

¿Qué es lo que más te desagrada del Grupo Técnico?

PRETEST

	1	2	3	4	Total%
GE	42.9	32.1	14.3	10.7	100
GC	41.1	28.6	12.5	17.8	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	8	Total%
GE			7.1	16.1	37.5	3.6	33.9	1.8	100
GC	37.5	33.9	14.3	12.5		1.8		5.4	100

Categorías de Respuesta

1= *Que sean retrasados mentales*

2= *Que molestan*

3= *Son sucios*

4= *Otras*

5= *Que tengan discapacidad*

6= *Que los molestan*

7= *Nada*

8= *No respondieron*

Al observar los resultados de este reactivo se evidencian cambios importantes. El primero de éstos denota un cambio en la concepción de los alumnos del GT, ya que en el pretest un

42.9% reportó desagradarles que fueran "retrasados mentales", mientras que en el Postest un 37.5% dijo desagradarles que tuvieran "discapacidad". Un segundo cambio se refiere a que antes de su participación en el Programa un 32.1% manifestó desagradarles que los "molestaran", mientras que en el postest el 33.9% dijo que nada les desagradaba. Esto nos sugiere que el que los participantes conciban a los alumnos del GT como personas con discapacidad y no como retrasados mentales, les permite tolerar más sus limitaciones.

Reactivo 13

¿Eres amigo de alguno de los alumnos del Grupo Técnico? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	17.9	7.1	5.4	8.9	19.6	41.1	100
GC	14.3	5.4	7.1	8.9	21.4	42.9	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE	26.8	3.6	16.1	3.6		12.5	37.5	100
GC	14.3	5.4	8.9	10.7	23.2	37.5		100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, son agradables*

2= *Sí, me dan lástima*

3= *Sí, otras*

4= *No, no me interesan*

5= *No, no sé cómo tratarlos*

6= *No respondieron*

7= *Sí, me gusta jugar y platicar con ellos.*

Facultad de Psicología

Como se puede observar, antes de participar en el Programa un 8.9% y un 19.6% de los alumnos reportó no ser amigo de algún alumno del GT por "no interesarle" y por no "saber como tratarlo"; sin embargo, después de su participación un 37.5% dijo ser amigo de los alumnos del GT porque "les gustaba jugar y platicar con ellos".

Lo anterior puede deberse a que el conocer las habilidades y limitaciones de los alumnos del GT les permitió saber a los participantes como tratarlos e interactuar con ellos.

Reactivo 14

¿Cuál de los siguientes sentimientos te despiertan los alumnos del Grupo Técnico?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	17.7	14.8	26.8	8.1	9.2	23.4	100
GC	15.9	13.0	24.6	7.4	10.4	28.7	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE	16.8	3.2	9.1	1.8	2.5	3.5	63.1	100
GC	17.3	11.2	25.9	9.3	7.2	29.1		100

Categorías de Respuesta

1= *Curiosidad*

2= *Deseo de ayudarlos y lástima*

5= *Deseo de ayudarlos, jugar y*

platicar con ellos; risa y lástima

6= *Otros*

Universidad Nacional Autónoma de México

3= Lástima

7=Deseo de ayudarlos, jugar, platicar con

4= Deseo de ayudarlos, jugar y platicar
con ellos; agrado y lástima

ellos y agrado

Analizando las respuestas, observamos que en el pretest los alumnos reportan sentir principalmente "lástima" hacia los alumnos del GT (25.0%); observándose en el postest un cambio importante, ya que dichos alumnos reportan sentir deseos de ayudar, jugar y platicar con los alumnos del GT, además de sentir agrado hacia éstos (58.9%).

Rubro: Aceptación escolar

Reactivo 4

¿Te gustaría que algún alumno del Grupo Técnico tomara clase en tu salón? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	16.1	17.8	14.3	41.1	10.7	100
GC	19.6	28.6	8.9	37.5	5.4	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	16.1	17.9	19.6	7.1	3.6	35.7	100
GC	16.1	21.4	10.7	44.6	7.1		100

Facultad de Psicología

Categorías de Respuesta

1= *Sí, tiene derecho*

2= *Sí para convivir*

3= *Sí, para ayudarlo*

4= *No, no aprendería*

5= *No, otras*

6= *Sí, para que no se sienta diferente.*

Se observa que en pretest un 41.1% de los alumnos se mostró renuente a que algún alumno del GT tomara clase en su salón, argumentando "que no aprendería"; otro tipo de argumentos fueron que "se burlarían de él", "que causaría problemas" y que "atrasaría al grupo" (10.75). En el postest, por el contrario, sólo un 10.7% se mantuvo renuente, reportando el resto de los alumnos (89.3%) que si les gustaría se integrara a su clase algún alumno del GT, ya que de esta forma éste "no se sentiría diferente" (35.7%).

El hecho de que en el postest el 89.3% de los alumnos, manifiesta mayor aceptación hacia la inclusión en una de sus clases de un alumno del GT, se debe a que en el Programa adquirieron información sobre cómo aprende un alumno con discapacidad y cómo puede ser apoyado por sus compañeros.

Reactivo 5

¿Te gusta que los alumnos del Grupo Técnico estén en tu colegio? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	37.5	12.5	19.6	8.9	21.4	100
GC	33.9	16.1	14.3	10.7	25.0	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE	17.9	12.5	1.8	1.8		23.2	42.8	100
GC	25.0	14.3	10.7	14.3	26.8		8.9	100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, tienen derecho*

2= *Sí, puedo ayudarlos*

3= *Sí, para que se sientan normales*

4= *Sí, otras*

5= *No, deben ir a un colegio especial*

6= *Sí, podemos aprender de ellos*

7= *Sí, es bueno que estén con nosotros*

Como se puede observar, en el pretest un 21.4% de los alumnos manifestó desagradarles que el GT estuviera en su colegio argumentando que "deben ir a una escuela especial". Por el contrario, en el postest, un 66% dijo que les gustaba la presencia del GT en su colegio porque, por un lado, "podían aprender de ellos" (23.2%) y por el otro, para los alumnos del GT "es bueno estar con ellos" (42.8%).

Facultad de Psicología

Este cambio se debe durante el Programa de Sensibilización los alumnos: a) aprendieron que las personas con Necesidades Educativas Especiales permanentes tienen habilidades y no solo limitaciones y b) conocieron los beneficios que la integración escolar tiene tanto para ellos como para los alumnos con necesidades especiales.

Reactivo 8

¿Tus compañeros se burlan de los alumnos del Grupo Técnico? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	23.2	10.7	3.6	32.2	8.9	21.4	100
GC	26.8	12.5	5.4	28.6	10.7	16.1	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total%
GE			1.8		3.6		62.5	25.0	7.1	100
GC	26.8	10.7	7.1	26.8	8.9	19.6				100

Categorías de Respuestas

1= *Sí, son retrasados mentales*

2= *Sí, son raros*

3= *Sí, otras*

6= *No sé*

7= *No, aprendimos a respetarlos*

8= *No, son como nosotros*

4= *No, saben que están enfermos*

9= *No, otras*

5= *No, son nuestros compañeros*

En este reactivo cabe destacar que antes de participar en el Programa los alumnos reportaron que un 37.5% de sus compañeros se burlaban de los alumnos del GT porque son "retrasados mentales" (23.2%), "raros" (10.7%), "tontos" "feos" (3.6%). También señalaron que un 21.4% no se burlaba porque "saben que están enfermos". Posterior a su participación se evidencia un cambio muy importante ya que, el 94.6% de los alumnos ya no se burla porque "aprendieron a respetarlos" (62.5%), consideran que "son como ellos" (25%) y porque son "sus amigos y les caen bien" (7.1%).

Lo anterior se debe a que los alumnos en el Programa tuvieron la oportunidad de ponerse en el lugar de los alumnos del GT y de vivenciar los sentimientos que se experimentan al ser objetos de burlas.

Facultad de Psicología

Reactivo 15

¿Te gustaría que en alguna visita a un museo u otro lugar fuera del colegio el Grupo Técnico fuera con tu grupo? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE	21.4	10.7	19.6	14.2	5.4	16.1	12.5	100
GC	33.9	8.9	16.1	12.5	8.9	10.7	8.9	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE	23.2	54.9	9.4	8.9			3.6	100
GC	37.5	12.5	14.2	10.7	7.1	12.6	5.4	100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, tienen derecho*

2= *Sí, para convivir con ellos*

3= *Sí, para que aprendan*

4= *Sí, otras*

5= *No, no me gusta estar con ellos*

6= *No, pueden causar problemas*

7= *No, otras.*

En este reativo el cambio más importante se refiere a que cuando en el pretest un 10.7% expresó que le gustaría compartir una actividad extraescolar con el GT para "convivir con ellos", en el posttest dicho porcentaje se incrementa al 54.9%, lo cual nos habla de una mayor aceptación escolar.

Reactivo 16

¿Piensas que los alumnos del Grupo Técnico deben ir a un colegio en donde haya sólo niños como ellos? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	41.1	16.1	8.9	14.3	19.6	100
GC	37.5	16.1	7.1	21.4	17.9	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	Total%
GE			7.1		17.9	53.6	21.4	100
GC	39.3	17.8	5.4	23.2	14.3			100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, deben estar con niños como ellos*

2= *Sí, aquí no aprenden*

3= *Sí, otras*

4= *No, para que estén con gente normal*

5= *No, aquí aprenden más*

6= *No, es bueno que estén con niños sin discapacidad*

7= *No, se sentirían mal*

Es importante hacer notar que antes de tomar parte en el Programa de Sensibilización un 56.1% de los participantes manifestó que los alumnos del GT deben ir a un colegio especial porque "deben estar con niños como ellos" (41.1%), "en una escuela regular no aprenden" (16.1%)

Facultad de Psicología

y porque "en un colegio especial no se burlarían de ellos y tendrían más amigos" (8.9%). Después de su participación los alumnos reportaron que los alumnos del GT no deben ir a un colegio especial porque "es bueno que estén con niños sin discapacidad" (53.6%) y porque "se sentirían mal" (21.4%).

El hecho de que en el postest los participantes presenten mayor aceptación escolar hacia los alumnos del GT se debe, por una parte, al conocimiento real sobre sus limitaciones y potencialidades y por la otra a que recibieron información sobre cómo se benefician los alumnos con discapacidad al ser integrados a un colegio regular.

Rubro: Conocimiento

Reactivo 9

¿Los alumnos del Grupo Técnico pueden jugar lo mismo que tú? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	Total%
GE	32.1	21.4	37.5	8.9	100
GC	21.4	35.7	35.7	7.1	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	10.7	7.1		1.8	21.4	58.9	100
GC	19.6	33.9	35.7		10.7		100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, son igual a nosotros*

2= *Sí, tienen derecho*

3= *Sí, saben hacerlo*

4= *No, están enfermos*

5= *Sí, pueden aprender*

6= *Sí, depende de su discapacidad*

Al comparar las respuestas de los alumnos antes y después de su participación en el Programa de Sensibilización, se observa que en pretest un 37.5% reportó que los alumnos del GT pueden jugar lo mismo que ellos porque "saben hacerlo" y "porque tienen derecho" (21.4%). En el posttest el 21.4% señaló que los alumnos del GT "pueden aprender a jugar" y "que depende de su discapacidad" (58.9%). Estos últimos datos sugieren un conocimiento más preciso en torno a las potencialidades y limitaciones de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Facultad de Psicología

Reactivo 10

¿Tu maestra puede darles clase a los alumnos del Grupo Técnico? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	25.0	7.1	8.9	10.7	32.1	16.1	100
GC	26.8	5.4	12.5	14.2	28.6	12.5	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	8	Total%
GE				1.8	5.4	3.6	23.2	66.1	100
GC	26.8	7.2	10.7	12.5	32.1	10.7			100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, es maestra*

2= *Sí, son niños*

3= *Sí, pueden aprender*

4= *No, no aprenderían*

5= *No, necesitan Miss especial*

6= *No sé*

7= *Sí, no necesitan Miss especial*

8= *Sí, si se les apoya pueden aprender, aunque más lento.*

Los resultados obtenidos en este reactivo muestran que en tanto un 32.1% de los alumnos, antes de participar en el Programa, pensaban que su maestra no podía darles clase a los alumnos del GT porque "no es maestra especial"; después de su participación, éstos reportan en un 66.1% que su maestra si puede darles clase, ya que a los alumnos del

GT si se les apoya pueden aprender, aunque más lento. Este cambio es resultado del conocimiento de las características del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Reactivo 11

¿Los alumnos del Grupo Técnico pueden aprender español y matemáticas: igual que tú (IT) Más lento que tú (ML), No aprenden (NA)? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	10.7	5.4	16.1	32.1	33.9	1.8	100
GC	14.3	3.6	21.4	28.6	28.6	3.6	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	7	8	Total%
GE	5.4	1.8					19.6	73.2	100
GC	12.5	3.6	23.2	26.8	21.4	3.6		8.9	100

Categorías de Respuesta

1= IT, son igual a nosotros

2= IT, si los ayudamos pueden aprender

3= ML, no son normales

4= ML, son retrasados mentales

5= ML, tienen problemas en el cerebro

6= NA, son retrasados mentales

7= ML, necesitan apoyos

8= ML, tienen discapacidad

Facultad de Psicología

En este reactivo se observan cambios importantes en las respuestas de los alumnos, ya que antes de su participación en el Programa, señalaban que los alumnos del GT aprendían más lento porque son "retrasados mentales" (32.1%) y porque "tienen problemas en el cerebro" (33.9%); después de su participación dichos alumnos reportan en un 73.2% que si bien "aprenden más lento" es debido a que "tienen discapacidad" y porque "necesitan apoyos" (19.6%). Estos cambios son consecuencia de los aspectos informativos trabajados en el Programa.

Reactivo 12

¿Los alumnos del Grupo Técnico son diferentes a tí? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	28.6	35.7	17.9	14.2	3.6	100
GC	32.1	26.8	19.6	10.7	10.7	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE			14.3	16.1		69.6	100
GC	26.9	30.4	19.6	12.5	10.7		100

Categorías de Respuesta

1= *Sí, son retrasados mentales*

2= *Sí, están enfermos*

4= *No, son niños*

5= *Sí, otras*

Universidad Nacional Autónoma de México

3= Sí, aprenden más lento

6= No; aunque tengan
discapacidad son personas

En este reactivo cabe destacar que en el pretest los participantes concebían a los alumnos del GT como diferentes, argumentando que son "retrasados mentales" (28.6%) y que "están enfermos" (35.7%). No obstante, los datos del postest denotan un cambio importante, en donde los alumnos del GT ya no son considerados como diferentes porque aunque tengan discapacidad son personas (69.6%).

Reactivo 17

Si se le cambiara el nombre al Grupo Técnico ¿cómo te gustaría que se llamara? ¿Por qué?

PRETEST

	1	2	3	4	5	Total%
GE	30.3	33.9	8.9	10.7	16.1	100
GC	30.3	30.3	12.5	12.5	14.3	100

POSTEST

	1	2	3	4	5	6	Total%
GE	10.7	7.1	26.8	8.9	32.1	14.3	100
GC	32.1	32.1	10.7	8.9	16.1		100

Facultad de Psicología

Categorías de Respuesta

1= *Grupo Especial, son diferentes*

2= *Grupo Especial, están enfermos*

3= *Grupo Integrado, están en el colegio*

4= *Grupo Técnico, me gusta*

5= *Otro nombre*

6= *Grupo Especial, necesitan apoyos*

Los datos obtenidos en este último reactivo señalan que antes de participar en el Programa, los alumnos optaban porque el GT se llamara Grupo Especial, por considerarlos "diferentes" (30.3%) y "enfermos" (33.9%), cambiando su actitud en el postest, en donde un 32.1% optó por otro nombre, señalando principalmente que les gustaría llevara algún grado o letra como el de su grupo; finalmente un 26.8% de estos alumnos deseó se llamara Grupo Integrado ya que el GT está en su colegio.

CONCLUSIONES

A lo largo del tiempo, nuestra actitud hacia las personas con Necesidades Educativas Especiales ha sufrido grandes e importantes cambios; sin embargo, aún nos falta mucho por hacer para que estas personas participen en la sociedad integrándose como un ciudadano más sin discriminaciones de ningún tipo. Así, la Integración de estas personas a la sociedad ha de comenzar por la escuela, por ser ésta una de las instituciones sociales que les permitirá desarrollar habilidades e insertarse a su comunidad.

Así pues, la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la escuela regular es una forma de enriquecer la igualdad de educación para todos los estudiantes, permitiendo su completa participación.

No obstante, la integración no debe ser vista únicamente como la colocación de los alumnos con NEE a un centro de educación regular, ya que si bien ésta elimina barreras de distancia y constituye un primer paso para dejar atrás la segregación de éstos, no es suficiente; en este sentido, la actitud de los alumnos regulares juega un papel determinante para una integración de calidad, de aquí la necesidad de crear estrategias que incidan sobre la actitud de dichos alumnos.

El Programa de Sensibilización "Niños Ayudando a Niños" que aquí se propone, pretende incidir sobre la actitud de alumnos regulares que comparten su colegio con alumnos con NEE y los ubiquen en igualdad de oportunidades.

Ahora bien los datos obtenidos en la investigación antes de intervención permitieron conocer la actitud de los alumnos regulares encontrándose que estos alumnos:

- Interactuaban ocasionalmente con los alumnos del Grupo Técnico, debido a que éstos son percibidos como enfermos, retrasados mentales y raros; además de considerarlos sucios, molestos y por no saber cómo tratarlos.

- Presentaban poca aceptación hacia la inclusión de los alumnos del Grupo Técnico a su aula y colegio por creer que éstos no aprenderían, se burlarían de ellos, causarían problemas y porque son retrasados mentales. También manifestaron que sería mejor que

estuvieran en un colegio donde sólo haya niños como ellos, ya que así se sentirían mejor, tendrían más amigos y no los molestarían.

- Tienen un conocimiento escaso y erróneo sobre las potencialidades y características de aprendizaje de los alumnos del Grupo Técnico, pues manifestaron que necesitaban una maestra especial para poder aprender ya que tienen problemas en el cerebro, son retrasados mentales y no son normales.

- Cabe destacar que pese a estas respuestas, mismas que aluden a un modelo médico-rehabilitatorio, pues reflejan a la discapacidad como una enfermedad, enfatizan las limitaciones de las personas con NEE y conciben su aprendizaje como un proceso de rehabilitación más que un proceso de formación educativa; los alumnos reportan que los alumnos del Grupo Técnico tienen derecho a estar en una escuela y salir a su comunidad. Creemos que esto puede deberse posiblemente, a acciones sensibilizadoras por parte de sus maestros y al hecho de compartir un "espacio físico" con estos alumnos.

Por lo anterior se puede afirmar que la actitud de los alumnos regulares antes de la aplicación del Programa era poco favorable, confirmándose la hipótesis planteada.

- En lo que respecta a las respuestas dadas por los alumnos del Grupo Experimental después de su participación en el Programa de Sensibilización se encontraron cambios importantes en su actitud hacia los alumnos con NEE. Dentro de estos cambios se encuentran:

- Una mayor interacción entre los alumnos regulares y los alumnos del Grupo Técnico, encontrándose que ahora ya no son percibidos como personas enfermas o retrasadas mentales, sino como individuos con discapacidad. Estos cambios se deben, por un lado, a que los alumnos durante el Programa de Sensibilización adquirieron mayor información sobre los efectos de etiquetar a las personas con discapacidad y por otro, a que aprendieron a tratarlos, esto es, brindarles los apoyos necesarios para una integración de calidad, además de tolerar sus limitaciones.

- Una mayor aceptación a la integración de los alumnos del Grupo Técnico a su aula y colegio, ya que al ponerse en el lugar del alumno con discapacidad y de experimentar el

sentirse rechazado comprendieron, por una parte, que pueden aprender de ellos, y por otra, que es bueno que estos alumnos estén con niños sin discapacidad. Asimismo, expresaron haber aprendido a respetarlos como cualquier persona, lo cual nos permite corroborar que los niños sin discapacidad que son educados con compañeros con discapacidad resultan beneficiados, pues se hacen más tolerantes y se les prepara para convivir con ellos.

- Un mayor conocimiento sobre lo que pueden hacer los alumnos del Grupo Técnico y la forma en que éstos pueden aprender, señalando que no necesitan maestra especial sino apoyos que les permitan participar en actividades académicas con un grupo de alumnos regulares. Otro cambio no menos importante, es que al tener un conocimiento más preciso sobre los alumnos del Grupo Técnico y el dejar de verlos como diferentes a ellos, los alumnos regulares manifiestan que les gustaría que el nombre de Grupo Técnico se cambiara por algún grado y letra como los demás grupos del colegio, argumentando que de esta forma no se sentirían diferentes.

Es necesario agregar, que si bien los alumnos regulares, antes de la intervención, se manejaban bajo una terminología médica, la cual ya se explicó con anterioridad, después de su participación en el programa reflejan elementos inherentes al enfoque o modelo ecológico en donde se reconocen más las habilidades del alumno con discapacidad que sus limitaciones, se deja de ver a la discapacidad como una enfermedad y a su aprendizaje como un proceso de rehabilitación.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la hipótesis planteada para la investigación se comprueba, ya que los resultados obtenidos señalan que la actitud de los alumnos regulares se vio modificada después de su participación en el Programa de Sensibilización.

En cuanto a la actitud de los alumnos del Grupo Control ésta fue relativamente estable, dándose sólo en algunos de los reactivos diferencias importantes, que pudieron deberse a la comunicación de éstos con los alumnos del Grupo Experimental. Lo anterior, nos permite afirmar que el cambio de actitud de los alumnos del Grupo Experimental se debió a su participación en el Programa de Sensibilización.

Así pues, consideramos que el Programa propuesto fue efectivo para modificar la actitud de los alumnos regulares debido a que:

- Una parte importante del Programa consistió en proporcionar información a los participantes en torno a las discapacidades manejadas, lo que permitió incidir sobre el componente cognoscitivo de su actitud; ya que de acuerdo con Rodríguez (1976) "cuando la representación cognoscitiva que la persona tiene de un objeto social es vaga o errónea su efecto con relación al objeto tiende a ser poco intenso e inestable. En este caso, proporcionar nuevos conocimientos sobre el objeto es eficaz para cambiar la actitud".

- Al utilizar el *role playing* (juego de roles) se incidió sobre el componente afectivo, el cual suele ser el más resistente al cambio y menos influenciado por informaciones nuevas (op. cit.); de aquí la importancia de trabajar en el Programa este componente a través de actividades en donde los alumnos tuvieran la oportunidad de ponerse en el lugar del alumno con alguna discapacidad y asumir los roles que como sociedad se tienen hacia estas personas (burla, indiferencia y apoyo). Es importante destacar que estas actividades fueron las de mayor impacto en el programa, pues la participación e interés por parte de los alumnos durante el desarrollo de éstas fue notable.

- Al pedir a los participantes, durante las fases de cierre de cada una de las sesiones, generaran alternativas de acción que permitieran la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a su escuela y aula, se trató de incidir sobre el componente conductual sin embargo, no es posible asegurar que dicho componente se haya modificado, debido a que no hubo un registro observacional que permitiera asegurar que este cambio se haya dado.

Finalmente, cabe mencionar que el haber aplicado "Niños ayudando a Niños" fue una experiencia enriquecedora tanto a nivel personal como profesional, ya que nos permitió descubrir que si bien la actitud de los alumnos regulares no favorecía el establecimiento de relaciones interpersonales con los alumnos del Grupo Técnico, su apertura para con ellos puede darse si se incide tempranamente sobre sus percepciones, las cuales son casi siempre resultado de lo que se les ha enseñado.

Además, fue grato reconocer que el Programa de Sensibilización benefició a los participantes, ya que al poder compartir sus propias limitaciones con sus compañeros de grupo propició un mayor compañerismo entre ellos, basado en el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades. Asimismo la maestra a cargo de los grupos manifestó tener

beneficios a partir de su experiencia en el programa, pues éste le permitió manejar mejor situaciones de rechazo, burla, e indiferencia a la que se veían expuestos algunos de sus alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje (ver apéndice 3).

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Con base a la revisión teórica, los resultados encontrados y la experiencia derivada de esta investigación, sugerimos:

- Llevar a cabo Programas de Sensibilización dirigidos a profesores, ya que como educadores transmiten, de alguna u otra forma, sus conocimientos y actitudes hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, influyendo notablemente sobre las percepciones que sus educandos y padres puedan tener de éstos.

- Para que la integración escolar sea exitosa se prepare al profesorado para que éste se sienta capaz de hacer frente a la "Diversidad" de sus alumnos, brindándoles los apoyos que éstos necesitan y evitando su segregación.

- Si bien es cierto que el sensibilizar y cambiar actitudes no es una tarea sencilla, es importante, se implementen de manera constante acciones encaminadas que favorezcan la actitud del personal escolar hacia la integración del alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- La elaboración de un Diferencial Semántico o Escala Liker a partir de los resultados obtenidos, aunado a un registro observacional antes y después de la aplicación del Programa de Sensibilización que permita conocer el tipo y grado de interacción entre los alumnos regulares y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Cabe considerar que el estudio presentó dos grandes limitaciones:

- Una de éstas es que los datos obtenidos sólo son aplicables a la población estudiada, es decir, no pueden generalizarse dado que se trabajó con una muestra de probabilística.

- Debido a la naturaleza del cuestionario no fue posible realizar un análisis estadístico paramétrico.

Finalmente, aún cuando en la actualidad las personas con Necesidades Educativas Especiales son menos discriminadas, falta mucho por hacer para alcanzar la igualdad de oportunidades y el derecho a recibir un mismo trato, por lo que es indudable la necesidad de seguir incidiendo no sólo sobre la comunidad escolar, sino en la sociedad en general para que ésta los acepte y formen parte de ella.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarado, L y Murga, D. (1995). Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Antinori, D. (1984). Evaluación de la escolaridad de los niños de grupos integrados. En Uribe, E; Maldonado, H. y Antinori, D. (Eds) Grupos Integrados B. Conferencias (pp. 111-136). Monterrey: Secretaría de Educación y Cultura.

- Argil, V. (1990). Comparación de las percepciones de padres de hijos con deficiencia mental, que asisten a dos tipos de escuelas, respecto al redimiento en el programa educativo y el desenvolvimiento social en un grupo integrado. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Bautista, J.R. (1991). Educación especial y necesidades educativas especiales. En P.D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico (pp. 15-25) . Madrid: Aljibe.

- Bear, G; Clever, A y Practor, N (1991). Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. The Journal of Special Education, 24 (4), 409-426.

- Braslavsky, B. (1981). Normalización e Integración en América Latina. Memorias del Primer Congreso Nacional Sobre Deficiencia Mental. México: SEP DCEE.

- Brewer, N y Smith, J. (1989). Social acceptance of mentally retarded children in regular schools in relation to years main-treamed. Psychological Reports, 64, (2), 375-380.

Facultad de Psicología

- Cota M.E. (1992) Educación especial e integración. Servicios coordinados de educación pública y educación especial Revista Bimestral de Educación Especial 3 (7), 4-5.
- Dawes, M.R. (1983) Fundamentos y técnicas de medición de actitudes. México: Limusa.
- DGEE-SEP. (1981) Bases para una política de educación especial. México: FONAPAS.
- DGEE-SEP. (1982). La educación especial en cifras 1976-1982. México: DGEE-SEP.
- DGEE-SEP. (1985). La educación especial en México. México: FONAPAS

- Echeita, G. (1988). Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. En: 'Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo'. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- Equipo Central G.I.B. (1988). Experiencias psicopedagógicas de integración a la escuela primaria regular de alumnos con problemas en el desarrollo. Grupos Integrados B. México: DGEE-SEP.

- Espinoza, C. (1991). Actitud de maestros y alumnos ante la integración escolar de personas con deficiencia mental. Tesis de Licenciatura, México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios J. (Eds). Desarrollo psicológico y educación. Vol III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap. 16). Madrid: Alianza Psicología.

- Fierro, F y Saad E. (1985). Un currículum para el adolescente deficiente mental leve. Mecanograma para el Centro de Educación Continua. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

- García, S.A. (1992). Dos ejemplos de la política de integración. Servicios Coordinados de Educación Pública y Educación Especial, Revista Bimestral de Educación Especial. Revista 3 (1), 2-3:

- Guajardo, E. (1994). Unidad de servicios y apoyo a la educación regular. Cuadernos de integración educativa No. 4. México: DEE-SEP.

- Hallahan, D.P. Kauffman, J.M. (1985). Introduction to learning disabilities. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

- Hegarty, S; Hodgson, A y Munies-Ross, L (1988). Aprender juntos: la integración escolar. Madrid: Morata.

- Higareda, M.L. y Silva, L.I. (1994). Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Ingalls, R. (1982). Retraso mental. La nueva perspectiva. México: Manual Moderno.

- Jenkis, J; Spetz, My Odom, S (1985). Integrating normal and handicapped preschoolers: Effects on child development and social interaction. Exeptional Children, Vol. (2) pp. 7-17.

- Kirk, A. y Gallaher, J.I. (1983). Educating Exeptional Children. Boston: Houghton Mifflin Co.

- Klineberg, O. (1975). Psicología social. México: Fondo de Cultura Económica.

- Lingdren, H. (1973). Introducción a la psicología social. México: Trillas.

- López, M. y Guerrero, F. (1993). Lecturas sobre integración escolar y social. Barcelona: Paidós.

Facultad de Psicología

- Macotela, S. (1995). Introducción a la educación especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Mc Evoy, M; Skores, R; Webby, J; Johnson, S. y Fox, J(1990). Special education of procedures to promote social interaction among children in integrated settings. Education Trainig in Mental Retardation Vol. 25 (3).

- Mann, L. (1972). Elementos de psicología social. México: Limusa

- Marchesi, A. y Martín E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A; Coll, C. y J. Palacios (Eds.). Desarrollo psicológico y educación. Vol III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (Cap. 1). Madrid: Alianza Psicología.

- Medrano, S. (1986). La educación especial integrada en la escuela ordinaria. En Enciclopedia temática de educación especial. Tomo I (pp 97-114), Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Mejía, C. y Montalvo, M. (1992). Factores personales y sociales que intervienen en la permanencia en el empleo de adultos mexicanos con deficiencia mental. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Mendoza, O. (1994). Estudio de opinión entre padres de familia respecto a la integración educativa. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). Evaluación de la integración escolar: alumnos con Necesidades educativas especiales. Madrid; Dirección General de Renovación Pedagógica.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). Evaluación del programa de integración. alumnos con necesidades especiales.. Madrid: Centro de Recursos para la Educación Especial.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- Odom, S; Deklyen, H. y Jenkins, J. (1984). Integrating handicapped and nonhandicapped preschoolers: Developmental impact on nonhandicapped children. Exceptional Children, 51 (1) 41-48.

- Porter, G. (1991). El método y los recursos del maestro: Un modelo colaborador de consulta. En V.G. González (Trad.), Cambiando escuelas canadienses: Perspectivas sobre la inclusión y la incapacidad. Nuevo León, Monterrey: The Roecher Institute.

- Puigdellivoli, A.F. (1986). Historia de la educación especial. En Enciclopedia Temática de Educación Especial. Tomo I (pp. 47-61). Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial.

- Roberts, C; Pratt, Ch. y Leach, D. (1991). Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. Exceptional Children, 57 (3), 212-224.

- Rodríguez, A. (1976). Psicología social. México: Trillas.

- Román, M. L. (1981). Preparación del deficiente mental para la vida adulta. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. (pp. 323-339). México: DCEE-SEP.

- Saint- Laurent y Lessard, J. (1991). Comparison of three educational programs for students with moderate mental retardation integrated in regular schools. Education and Training in Mental Retardation, 6 (4) 370-380.

- Santamaría, A. y Saad, E. (1992). Alternativas para la elección de opciones educativas. Mecanograma de la Conferencia presentada en el Sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociaciones CONFE. Acapulco, Guerrero.

Facultad de Psicología

- Sanz del Río, S. (1988). Integración escolar de los deficientes: Panorama internacional. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

- Sheppard, P. (1988). Educación especial. Introducción a la educación especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.

- Sosa, G. (1987). Actitudes hacia la integración de personas con deficiencia mental. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Stainback, S, y Stainback, (1985). Integration of students with severe handicaps regular schools. Exceptional Children. Vol 51 (2) p. 145.

- Tena, E. (1991) El entorno sociofamiliar del niño deficiente mental. En P.D. Bautista. Necesidades educativas especiales. Manual Teórico Práctico. Madrid: Aljibe.

- UNESCO (1993) Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Francia: UNESCO.

- UNESCO (1994). Proyecto de marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Mecanograma de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.

- Van Steenlandt, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.

-Zacarias, J. (1981). Evaluación de un programa para deficientes mentales integrados a la escuela regular. Tesis de Licenciatura. México: Escuela de Psicología, UA.

-Zacarias y Saad (1994). La inclusión educativa en México: un proceso gradual. Memorias del Congreso Excelencia y Equidad. Toronto, Canadá: Asociación Canadiense para la Vida en comunidad.

APENDICE

APENDICE 1

Cuestionario de Actitudes

Grado: _____ Grupo: _____
Edad: _____ Sexo: _____

Instrucciones: A continuación se te presentan una serie de preguntas, tacha la respuesta que elijas y escribe de manera clara lo que se te pide.

1.- ¿Conoces a los alumnos del Grupo Técnico?

Sí No

¿A quienes conoces?: _____

2.- ¿Has platicado con alguno de los alumnos del Grupo Técnico?

Sí No

Cómo te sientes?: _____

3.- Si un alumno del Grupo Técnico tuviera algún problema ¿lo ayudarías?

Sí No

Por qué?: _____

4.- ¿Te gustaría que algún alumno del Grupo Técnico tomara clase en tu salón?

Sí No

Por qué?: _____

Facultad de Psicología

5.- ¿Te gusta que los alumnos del Grupo Técnico estén en tu colegio?

Sí No

Por qué?: _____

6.- ¿Qué es lo que más te agrada de los alumnos del Grupo Técnico? _____

7.- ¿Qué es lo que más te desagrada de los alumnos del Grupo Técnico? _____

8.- ¿Tus compañeros se burlan de los alumnos del Grupo Técnico?

Sí No

Por qué?: _____

9.- ¿Los alumnos del Grupo Técnico pueden jugar lo mismo que tú?

Sí No

Por qué?: _____

10.- ¿Tu maestra puede darles clase a los alumnos del Grupo Técnico?

Sí No

Por qué?: _____

11.- Los alumnos del Grupo Técnico pueden aprender español y matemáticas:

- a) Igual que tú
- b) Más lento que tú
- c) No aprenden

Por qué?: _____

12.- ¿Los alumnos del Grupo Técnico son diferentes a tí?

Sí No

Por qué?: _____

13.- ¿Eres amigo de alguno de los alumnos del Grupo Técnico?

Sí No

Por qué?: _____

14.- ¿Cuál de los siguientes sentimientos te despiertan los alumnos del Grupo Técnico?

Puedes marcar más de un sentimiento.

- | | |
|--------------------------------|--------------------|
| a) Curiosidad | i) Agrado |
| b) Asco | g) Risa |
| c) Deseo de ayudarlos | h) Lástima |
| d) Deseo de jugar con ellos | i) No me interesan |
| e) Deseo de platicar con ellos | j) Miedo |

15.- ¿Te gustaría que en alguna visita a un museo u otro lugar fuera del colegio el Grupo Técnico fuera con tu grupo?

Sí No

Por qué?: _____

16.- ¿Piensas que los alumnos del grupo Técnico deben ir a un colegio en donde haya sólo niños como ellos?

Sí No

Por qué?: _____

17.- Si se le cambiara el nombre al Grupo Técnico ¿cómo te gustaría que se llamara?

a) Grupo Especial

Por qué?: _____

b) Grupo Integrado

Facultad de Psicología

Por qué: _____

c) Otro nombre: _____

Por qué: _____



W
I
N
D
S

apud ambo h

W
I
N
D
S

*Md de los Angeles Dehad Campos
Garcera Jones Montoya*

APENDICE 2

PROGRAMA DE SENSIBILIZACION NIÑOS AYUDANDO A NIÑOS

Ma. de los Angeles Ochoa Campos
Gerardo Torres Mendoza

A. Historia y Reconocimientos

Durante muchos años las personas con requerimientos de educación especial tenían, como única alternativa, la asistencia a centros educativos especiales, los cuales pretendían dotar a sus alumnos de los medios necesarios que les permitieran desenvolverse de manera independiente e integrarse a su sociedad. Sin embargo, la asistencia a estos centros implicaba en términos sociales segregación, además al enfatizar más las limitaciones de los alumnos que sus capacidades daban la imagen negativa del sujeto **no puede** en lugar de decir es **capaz de**, etiquetando y ubicando a éstos en programas escolares por debajo de sus capacidades reales.

Se requirió de mucho tiempo para darse cuenta de que no se puede integrar a la sociedad a las personas con Necesidades Educativas Especiales permanentes actuando desde un marco de acción segregacionista. De aquí la necesidad de crear un modelo educativo accesible a **todos** los alumnos discapacitados o no discapacitados.

La creación de un modelo educativo accesible para todos los alumnos fue posible gracias a un movimiento, que abogando por la integración de las personas con discapacidad, les permitiera un mejor desarrollo así como una completa y normal socialización. Este



movimiento conocido como Educación Integrada o Integración Escolar pretende incorporar a la escuela regular a los alumnos del sistema especial, reconociendo el derecho que tienen todos los alumnos a la igualdad de oportunidades.

Si bien es cierto que la integración escolar pretende beneficiar al alumno con discapacidad, la falta de estrategias destinadas a promover la aceptación de éstos por parte de los alumnos regulares, puede originar en algunos casos, la marginación y discriminación social de los alumnos con discapacidad. Esta marginación por parte de los compañeros regulares puede deberse por una parte, a la falta de información y conocimiento, presencia de prejuicios y creencias erróneas; y por otra, al no saber como tratarlos.

La integración escolar no se limita al ámbito educativo, por el contrario, ésta es parte de un proceso más amplio de integración social. Con el fin de asegurar que así sea, deben desarrollarse programas para educar a la sociedad.

Se necesita pues, movilizar a la sociedad con el objeto de modificar las actitudes segregacionistas existentes con respecto a las personas discapacitadas: una estrategia de información y sensibilización para superar prejuicios e ignorancia (Van Steenlandt, 1991).¹

Es evidente que la movilización social es un proceso largo y difícil; el cambiar actitudes, incluso la de los alumnos regulares no es una tarea sencilla, dado que una actitud concebida como una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos y predisposiciones a comportarse en relación a un objeto o situación no es fácil de modificar.

Debido al papel que juegan las actitudes de los alumnos regulares para el éxito o fracaso en la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, resulta por demás necesario desarrollar e implementar programas de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de los alumnos regulares que de una u otra forma entorpecen el establecimiento de interacciones entre ambos alumnos, basadas en la igualdad y el respeto a la diversidad.

La UNESCO ha sido una de las organizaciones que se ha venido preocupando por desarrollar estrategias que faciliten la integración de alumnos con discapacidad a escuelas ordinarias. Una de estas estrategias ha consistido en diseñar un programa educativo de tipo informal conocido como Niño a Niño el cual pretende enseñar a los niños de edad escolar a proteger la salud y el bienestar de otros niños -sobre todo de los más pequeños y de los que tienen necesidades especiales-. Los niños aprenden medidas sencillas, preventivas y



curativas según las posibilidades de su comunidad. También comparten lo que aprenden con otros niños y con su familia.

El programa Niño a Niño empezó durante el Año Internacional del Niño, en 1979. David Morley reunió a un grupo de profesionistas de la salud y educadores de diferentes países para que diseñarán una serie de actividades o guías que pudieran ser adaptadas por promotores de la salud y maestros de diferentes países, niños y situaciones.

El programa de Sensibilización que aquí se propone como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con discapacidad que asisten a una escuela regular, surge a partir de las actividades Niño a Niño contenidas en el proyecto Necesidades Especiales en el Aula (UNESCO, 1993).²

1. Van Steenlandt, D. (1991). *La Integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO.

2. UNESCO. (1993). *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la Integración escolar*. Francia: UNESCO.



B. Descripción del Programa

Objetivos:

1. Que los alumnos regulares ubiquen a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en igualdad de oportunidades que el resto de los estudiantes.
2. Que los alumnos regulares conozcan las habilidades y limitaciones de los alumnos con NEE.
3. Disminuir en los alumnos regulares las creencias y presupuestos que han limitado la participación social de los alumnos con NEE.
4. Promover condiciones sociales que favorezcan la integración escolar de los alumnos con NEE.
5. Crear actitudes favorables hacia el respeto a la diversidad.

Contenidos:

El presente programa se encuentra constituido por seis módulos, cada uno de ellos contiene actividades específicas de aprendizaje, asimismo se incluye una introducción donde se proporcionan elementos teóricos que le permitan al facilitador familiarizarse o enriquecer el dominio de los aspectos conceptuales de cada una de las discapacidades abordadas.

Sesión A. Inducción al Programa

Módulo I. Niños con discapacidad Intelectual

Sesión Nº 1 Palabras sin sentido

Sesión Nº 2 Sociodrama: ¿Invitamos a Joaquín?

Sesión Nº 3 ¿Cómo aprende Omar?

Sesión Nº 4 No recuerdo

Sesión Nº 5 Escribe o cuenta un cuento.



Módulo II. Lenguaje

Sesión Nº 6 No puedo hablar bien

Sesión Nº 7 Hablando sin hablar

Módulo III. Audición

Sesión Nº 8 ¿Qué dijiste?

Sesión Nº 9 El niño sordo

Módulo IV. Segregación versus Integración

Sesión Nº 10 Las etiquetas

Sesión Nº 11 Círculo mágico

Sesión Nº 12 Un nuevo compañero

Módulo V. Visión

Sesión Nº 13 Vista borrosa

Sesión Nº 14 Ciegos y mancos

Módulo VI. Dificultades para caminar

Sesión Nº 15 ¿Por qué no hacerlo juntos?

Sesión Nº 16 Yo también puedo jugar

Sesión B. Evaluación del Programa

Procedimiento general para cada sesión

-Cada una de las sesiones está conformada por tres fases:

A. Fase de Calentamiento:

Durante esta fase se despierta el interés de los participantes por el contenido o tema a trabajar a través del planteamiento de los objetivos a lograr en la sesión, cuestionamientos



en torno a la discapacidad abordada en el módulo, lluvia de ideas y dramatizaciones entre otras.

B. Fase de Intervención:

Esta fase comprende un procedimiento detallado de la actividad a realizar en la sesión, así como los materiales requeridos .

C. Fase de Cierre:

Finalmente, como su nombre lo indica, esta fase consiste en realizar una conclusión general de la sesión, retomando los puntos más importantes. Esta fase nos permite evaluar si los objetivos fueron o no alcanzados.

Es necesario aclarar que cada una de las fases antes descritas son igualmente importantes, por lo que el facilitador deberá cuidar el adecuado manejo de las mismas y su planeación, evitando así improvisaciones que dificulten el logro de los objetivos planteados, por lo cual sugerimos que:

-Procure que todos los participantes tengan la oportunidad de intervenir durante el desarrollo de cada una de las sesiones del programa.

-En todas las sesiones se debe retroalimentar las respuestas dadas por los participantes con un espíritu de respeto mutuo y cautela, abstrayendo y retomando la idea central de sus comentarios.

-Se recomienda que los objetivos de cada una de las sesiones se encuentren a la vista de los participantes, ya sea en un rotafolio o escritos sobre un pizarrón o proyector.

-Recomendamos, para un mejor manejo de las sesiones, utilice tarjetas que contengan el procedimiento a seguir en cada una de ellas.

-Con el fin de crear un ambiente de familiaridad entre el grupo y el facilitador es necesario llame por su nombre a cada uno de los participantes, para lo que al inicio del



programa puede utilizar gafetes con el nombre de cada uno de ellos y prescindir de los mismos una vez que pueda identificarlos.

-Por último, es importante aclarar que la organización de las actividades a realizar se estableció a partir de un total de 28 participantes (alumnos regulares de tercer grado de primaria); los cuales permitieron determinar la eficacia y utilidad de este Programa.

C. Cómo usar Niños ayudando a Niños

Antes de empezar a utilizar Niños ayudando a Niños como una estrategia para la modificación de actitudes, es importante se examinen algunos puntos básicos: por qué, dónde, cuándo y cómo usarlo. A continuación presentamos algunas respuestas y sugerencias específicas que te guiarán en el uso de este programa.

¿Por qué?

La experiencia en la integración de niños con NEE a la escuela regular hace notar la importancia -aún más la urgencia- de implementar acciones que favorezcan la igualdad y el respeto, así como un conocimiento real de las limitaciones y potencialidades de los alumnos con NEE, y que al mismo tiempo, permitan el desvanecimiento de creencias y prejuicios que han limitado el acceso y desarrollo de estas personas a su sociedad.

¿Dónde?

Niños ayudando a Niños puede emplearse en aquellas escuelas regulares que han abierto sus puertas a la integración de alumnos con NEE, o bien en aquellas instituciones educativas que estén interesadas en convertirse en escuelas integradoras. Se recomienda también emplearlo en Centros de Salud, Centros de Desarrollo Social y Centros Comunitarios, asegurando con esto la preparación de la sociedad para recibir o aceptar a las personas con discapacidad.



¿Cuándo?

Niños ayudando a Niños puede ser utilizado cuando se desee crear una escuela integradora abierta a la diversidad, o bien, cuando se quieran alcanzar niveles de integración que no se limiten a una integración física, sino que tiendan a una integración social.

El mejor momento para aplicar el programa, en lo que respecta a escenarios educativos, es al inicio del año escolar, así se podrán aprovechar las ventajas que ofrece la motivación de los alumnos y la disponibilidad para los espacios físicos y temporales proporcionados por la institución para llevar a cabo el Programa. Por lo que a otras instituciones se refiere, el tiempo que se elija será el adecuado, siempre y cuando, exista la continuidad y el mínimo de suspensiones en la aplicación del Programa.

¿Durante cuánto tiempo?

Niños ayudando a Niños es un proceso continuo desde el momento en que empieza, sin embargo el tiempo que lleve la aplicación del programa depende de varios factores, entre ellos: actividades anexas requeridas por la presencia de alguna (as) temáticas no contempladas en el programa, prioridades y disponibilidad de la institución.

El programa consta de 18 sesiones, las cuales se aplican en un período de 9 semanas, trabajándose dos sesiones por semana. Cada sesión tiene una duración de entre 50 y 60 minutos; es importante trabajar dos sesiones por semana con el fin de que los contenidos analizados sean retenidos a largo plazo facilitando con ello el cambio de actitudes. Aunque este período sugerido resulta ser el más adecuado, puede darse el caso de que a lo largo de su aplicación se desee profundizar o ampliar la discusión de una sesión en particular, por lo que dicho período puede comprender una o dos semanas adicionales.

¿Cómo?

Aún cuando cada facilitador introduce su propio estilo de trabajo al aplicar un programa, es conveniente se consideren los siguientes lineamientos al utilizar Niños ayudando a Niños, ya que por su naturaleza existen elementos de tipo psicológico y personal de los participantes, los cuales al no ser manejados adecuadamente pueden crear situaciones de incomodidad, y en casos extremos, lastimar los sentimientos y valía de los mismos.

Los lineamientos sugeridos son:



1.- Se deberá crear un ambiente propicio a través del establecimiento de reglas tales como:

- a) Respetar las opiniones y comentarios que den los participantes, enfatizando que cada uno de éstos son importantes aún cuando no sean acertados.
- b) No salirse del tema en cuestión, centrandolo a los participantes sobre el tema principal evitando divagaciones o comentarios ajenos.
- c) Evitar distraernos al realizar actividades no contempladas en la sesión.

2.- La creación de un ambiente propicio no depende solamente de las reglas enunciadas, es necesario también, que como facilitador:

- a) Desarrolle relaciones internas y armigables con los participantes, con el fin de establecer condiciones de armonía.
- b) Acepte las opiniones de los participantes, cualquiera que sean éstas.
- c) Cree sentimientos de permisividad para que los participantes, se sientan libres de expresar lo que piensan o sienten.
- d) Esté alerta con el fin de reconocer las actitudes de los participantes, de tal forma que pueda reflejarlas hacia ellos, logrando así profundizar más en su comportamiento.
- e) Evite dirigir las opiniones de los participantes, así como transmittir, en la medida de lo posible, juicios de valor.
- f) Expresé a los participantes que lo que ellos compartan a nivel personal permanecerá en su grupo (confidencialidad).
- g) Maneje niveles de empatía elevados.

3. Al trabajar las sesiones disponga a los participantes en círculo o semicírculo, incluyendo al facilitador, esta colocación ofrece la ventaja de que impide la idea de que el facilitador es superior o la autoridad, favoreciendo al mismo tiempo que las discusiones sean más francas y más abiertas, ya que cada participante puede ver fácilmente la cara del otro e integrarse al grupo.

4. Los beneficios del programa son mayores cuando cada miembro puede participar



en las actividades y hacer sus comentarios y/o preguntas. Para ofrecer esta oportunidad se necesita tiempo, por lo tanto, se recomienda que los grupos sean pequeños -10 a 15 participantes-. En el caso de trabajar grupos numerosos -20 a 30 participantes- es necesario que sean dos los facilitadores que dirijan el programa, o bien, se divida al grupo en dos subgrupos y sea un sólo facilitador quien lo desarrolle.

D. Cualidades del Facilitador

Dado que Niños ayudando a Niños es un programa que con frecuencia involucra elementos personales o sensitivos, es necesario que quien desee o esté interesado en aplicarlo tenga preparación especial para ayudar a otros, como por ejemplo: psicólogos, trabajadores sociales, consejeros, maestros, pedagogos y enfermeras entre otros. También lo pueden hacer aquellas personas involucradas en el movimiento de integración de personas con Necesidades Educativas Especiales y que posean la habilidad de dirigir discusiones en grupo.



Sesión A

Inducción al Programa

A. Fase de Calentamiento

- Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Conocerán los objetivos que se pretenden alcanzar, así como los contenidos del Programa
- Mencionarán las reglas a seguir durante el desarrollo del Programa.

Presente los objetivos del Programa y explique los contenidos del mismo, apóyese de un rotafolio que contenga imágenes atractivas y alusivas a dichos contenidos.

Indique las reglas que se deberán seguir durante el desarrollo de las actividades. Le sugerimos represente cada una de éstas con un dibujo adecuado y atractivo. Coloque las láminas de cada dibujo en un lugar visible para los participantes, con el fin de que puedan, en cualquier momento, ser recordadas.

Tiempo sugerido: 15 min.

B. Fase de Intervención.

Procedimiento

1. Pida a los participantes formen un círculo.
2. Explíqueles que llevarán a cabo el juego de "La Telaraña", para lo cual cada uno de ellos deberá:



- a) Decir su nombre.
- b) Manifiestar algunas de las cosas que les agrada hacer.
- c) Expresar que les gustaría aprender en el Programa

3. Para poder expresar lo anterior el primer participante tomará la punta de la madeja de estambre y la arrojará a otro de los participantes por él elegido; éste deberá atrapar la madeja y enredar en su mano un pedazo de la misma. Este procedimiento deberá seguirse hasta que el último participante haya intervenido.

4. Pida a los participantes retiren el estambre de su mano y lo dejen sobre el piso. Recoja la telaraña formada.

Tiempo sugerido: 30 min.

Material

- Una madeja de estambre lo suficientemente grande.
- Rotafolio
- Láminas con los dibujos ilustrativos de las siguientes reglas:
 1. Respetar las opiniones y comentarios de los demás.
 2. No salirse del tema.
 3. Evitar realizar actividades ajenas a la sesión.
 4. Estar atentos al tema.

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿Alguno de ustedes podría decirnos lo que vamos a aprender en el Programa?
2. ¿Recuerdan los tipos de discapacidades que vamos a conocer?
3. ¿Cuáles son las reglas que vamos a seguir durante nuestro Programa?
4. ¿Alguien tiene alguna duda sobre lo que platicamos el día de hoy?



Tiempo sugerido: 15 min.

El manejo de esta sesión es de vital importancia, ya que de ella depende en gran medida, que los participantes se interesen y entusiasmen por participar en el Programa.



MODULO I

NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Objetivos del Módulo.

El participante al finalizar el módulo:

- Conocerá los aspectos teóricos más importantes sobre las personas con discapacidad intelectual.
- Valorará los sentimientos que experimentan los niños con discapacidad intelectual al asumir el rol del discapacitado, al ser apoyado y objeto de burlas e indiferencia.
- Expresará los sentimientos experimentados al adoptar el papel de apoyador, burla e indiferencia hacia los niños con discapacidad intelectual.
- Propondrá alternativas para que los alumnos con discapacidad intelectual participen de su grupo y sus pares, de tal forma que se integren a juegos, clases y actividades extraescolares.

Actividades contenidas.

- I. 1 Palabras sin sentido.
- I. 2 Sociodrama: ¿Invitamos a Joaquín?
- I. 3 ¿Cómo aprende Omar?
- I. 4 No recuerdo.
- I. 5 Escribe o cuenta un cuento.



Introducción

Durante mucho tiempo, la persona que presentaba discapacidad intelectual, era considerada como un individuo defectuoso, loco, tonto, retrasado o enfermo mental, idiota, imbecil, entre otras formas denigrantes para referirse a ellos.

Todavía existe cierta tendencia a usar indistintamente etiquetas menos estigmatizantes, como son: niños con retraso mental, niños con inteligencia subnormal, niños con deficiencia mental, niños atípicos o niños excepcionales.

Actualmente se ha dado un cambio significativo en la forma de percibir a estas personas, en donde la idea principal es dejar de ver a la discapacidad como una verdad absoluta y concebirla como una interacción entre la persona que posee la discapacidad y el ambiente en que se desarrolla. Dicho cambio se ha reflejado en la adopción de un nuevo término: **discapacidad intelectual** para referirse a las personas con limitaciones intelectuales y funcionales.

En México, la Dirección General de Educación Especial ha adoptado la siguiente definición: "se considera que un sujeto tiene discapacidad intelectual, cuando presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañado de alteraciones de la conducta adaptativa" (DGEE-SEP 1985).

El término de discapacidad intelectual se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento presente y se caracteriza por:

a) Un funcionamiento intelectual notablemente por debajo del promedio, ocasionando entre otras manifestaciones: daño en la orientación y en todas las funciones que intervienen en el aprendizaje; capacidad disminuida para describir relaciones causales o temporales y para expresar ideas.

b) Limitaciones relacionadas con las destrezas que le permiten adaptarse a las exigencias de su ambiente social -autocuidado, comunicación, socialización, autodirección y uso de la comunidad entre otras-

c) Manifestarse durante el período de desarrollo, desde la concepción hasta antes de los 18 años.

1. DGEE-SEP (1985). La Educación Especial en México. México: FONAPAS



Existen numerosas causas asociadas a la discapacidad intelectual, las causas específicas de la mayoría de los casos se desconocen. Estas pueden ser de tipo biológico como son las infecciones, intoxicaciones, lesiones físicas durante el parto, desnutrición por parte de la madre durante el embarazo y la dieta del niño después de su nacimiento, anomalías genéticas -Síndrome de Down, de Turner y Klinefelter entre otros-. Otro tipo de causas pueden estar relacionadas con factores medioambientales, es decir, la privación de oportunidades ambientales, condiciones económicas, sociales y educativas desfavorables.

Es frecuente que se subestimen las capacidades reales de la persona con discapacidad intelectual, con la creencia de que para desarrollar cualquier actividad se necesita de lo llamado "inteligencia", además de que las expectativas creadas alrededor de las potencialidades de la persona con discapacidad intelectual, han conducido a la simple frase "no lo puede hacer". Sin embargo, hoy en día se sabe que la vida de estas personas es un proceso de desarrollo, y que junto con una educación-capacitación pueden desenvolverse de manera semi o independiente y ser tan productivos como cualquier individuo.

Conceptos claves para este módulo.

. Las personas con discapacidad intelectual eran consideradas como niños subnormales o atípicos recibiendo indistintamente etiquetas denigrantes.

. Actualmente las personas que solían denominarse retrasadas mentales son indentificadas como personas con discapacidad intelectual.

. Las personas con discapacidad intelectual presentan una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañado de alteraciones en la conducta adaptativa. No obstante a estas limitaciones poseen habilidades que pueden permitirles desarrollarse y ser tan productivos como cualquier persona.

Sugerencias para el facilitador.

. El expresar nuestros sentimientos, la mayoría de las veces resulta difícil, y dado que un gran número de las actividades contenidas implican la expresión de los mismos, se sugiere se empleen láminas ilustrativas de sentimientos tales como: enojo, pena, tristeza, incomodidad, alegría, lástima, desesperación, angustia y rechazo entre otros; con el fin de facilitar su expresión de tal



forma que cuando se pregunte a los participantes sus sentimientos, éstos puedan elegir la lámina (as) que mejor los reflejen, permitiéndonos tener una idea más clara de lo que está sintiendo el participante.

. Evite que los participantes desempeñen siempre los mismos roles manejados a lo largo de las sesiones.

. Para el mejor manejo de los elementos teóricos para este módulo le sugerimos consulte las siguientes referencias bibliográficas:

- Ingalls, R.(1982). Retraso Mental. La nueva perspectiva. México: Manual Moderno
- Lambert, J. (1981). Introducción al retraso mental. Barcelona: Herder.
- Patton, J. R y cols. (1990). Mental Retardation. New York: Macmillan Publishing Company.
- Speck, O. (1978). Rehabilitación de los insuficientes mentales. Barcelona: Herder.



Sesión No.1

Palabras sin sentido.

A. Fase de Calentamiento

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Mencionarán algunos de los nombres que se han venido empleando para referirse a las personas con discapacidad intelectual.
- Reconocerán la dificultad de las personas con discapacidad intelectual para seguir instrucciones.
- Identificarán sus propias limitaciones para el aprendizaje de algunas asignaturas.

Pregunte a los participantes si saben que etiquetas o sobrenombres les ponemos a los alumnos del Grupo Técnico.

Explíqueles que antes a las personas con discapacidad intelectual ciertamente se les consideraba "retrasados mentales", "mongoles", "idiotas", pero que actualmente las personas que presentan esta discapacidad han luchado para que ya no se les diga así.

Pida a los participantes escriban de manera individual qué asignatura (as) les resulta difícil entender. Recoja sus respuestas y discutan que así como ellos las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades, aunque más severas.

Tiempo sugerido: 10 min.



B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Elija a doce participantes del grupo.
2. Asigne a cuatro de los doce el rol de indiferentes y explíqueles, sin que los demás se den cuenta, que deberán no mostrar interés alguno hacia el participante que jugará el rol de discapacitado, para lo cual se les asignará una actividad ajena a la del resto del grupo ya sea que lean un libro, escriban algún texto o bien jueguen o platiquen entre ellos.
3. Asigne a otros cuatro el rol de burlones e indíqueles, de igual forma, que deberán reírse y hacer expresiones y comentarios que ridiculicen a los participantes que jugarán el rol de discapacitados.
4. Los cuatro restantes jugarán el papel de apoyo, el cual consistirá en ayudar a entender lo que han de realizar los participantes que fungirán como discapacitados utilizando "únicamente" expresiones no verbales -mímica-.
5. Entregue a cada uno de los apoyadores una tarjeta con las cuatro palabras sin sentido o instrucciones que deberán llevar a cabo los 16 participantes restantes, mismos que jugarán el rol de discapacitados.
6. Indique a los apoyadores que deberán brindar el apoyo hasta que el facilitador haya dado la instrucción a cuatro de los participantes, para mayor seguridad será éste quien les indique cuando hacerlo.
7. Indique a los participantes que jugarán el rol de indiferencia y burla que deberán reírse y no mostrar interés a lo largo de toda la actividad.
8. Dé las instrucciones a cada participante-discapacitado dos veces. La primera hágalo amablemente, la segunda de manera que se sienta presionado, puede por ejemplo, subir su tono de voz.
9. Distribuya alrededor del círculo formado por los 16 participantes-discapacitados los tres subgrupos de roles ya explicados.

Tiempo sugerido: 25 min.



Materiales

4 Tarjetas con el siguiente listado de palabras sin sentido y su significado:

1. Atlate: párate
2. Potle: toca tu cabeza
3. Timbala: brinca
4. Jevo: aplaude

Nota: Usted puede, si así lo desea, crear sus propias palabras sin sentido.

C. Fase de Cierre.

Puntos de discusión

1. ¿Recuerdan cómo se les decía a las personas con discapacidad intelectual?
2. ¿Creen que a las personas con discapacidad intelectual (D.I.) les agrada que los llamen con estos nombres, por qué?
3. ¿Qué sintieron al no entender lo que se les pedía?
4. ¿Cómo se sintieron cuando se burlaron de ustedes, cuando los apoyaron y cuando fueron indiferentes?
5. ¿Cuándo se sintieron mejor?
6. ¿Cómo se sintieron los que se burlaron, apoyaron y los que fueron indiferentes?
7. ¿Alguno de ustedes podría decirnos que fue lo que aprendimos en esta sesión?

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión No. 2

Sociodrama: ¿Invitamos a Joaquín?

A. Fase de Calentamiento

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Nombrarán algunas de las causas que producen la D.I.
- Identificarán algunos de los motivos por lo que las personas con D.I. son rechazadas
- Propondrán alternativas para ayudar a las personas con D.I. a entender mejor instrucciones.

Explique apoyándose de dibujos ilustrativos que en algunos casos las personas tienen discapacidad intelectual porque:

- La mamá durante el embarazo no se alimenta bien (desnutrición)
- El bebé después de su nacimiento no era bien alimentado (desnutrición)
- La mamá ya era muy grande en cuanto a su edad cuando se embarazó
- La mamá cuando estaba embarazada tomó alguna pastilla o medicamento

Represente, junto con la ayuda de otro facilitador la siguiente situación hipotética:

*Adrián desea festejar su cumpleaños, para lo cual le pide a Luis le ayude a hacer la lista de invitados. Luis acepta y comienza a sugerir qué amigos invitar. Luis conoce a un nuevo compañero llamado Joaquín, el cual para Adrián es un niño raro y tonto; sin embargo Luis sugiere invitarlo y así poder conocerlo y convivir con él. Adrián inmediatamente reprueba esta sugerencia ya que piensa que Joaquín puede arruinar su fiesta, además de que le daría pena que lo vean sus amigos, ya que el junto con ellos se han burlado de Joaquín pues suponen que está enfermo y que no entiende cuando le hablan. Luis insiste pues cree que Joaquín se podría divertir tanto como ellos, Adrián se enfada ante la insistencia



y comienza a escribir su propia lista al mismo tiempo que repite en voz alta las cualidades de los amigos a quienes desea invitar. Luis lo escucha atento, pero cuando Adrián nombra a Juan, éste le dice que no lo invite ya que es sumamente grosero y tramposo y que además le cuesta trabajo entender las reglas de los juegos. Adrián se queda pensativo y le dice a Luis que tiene razón y que también le parece bien no invitar a Juan y que por supuesto tampoco invitará a Joaquín".

Tiempo sugerido: 15 min.

B. Fase de Intervención.

Procedimiento.

1. Diga a los participantes que ahora van a preparar la fiesta de Adrián, para lo cual requerirá la ayuda de algunos de ellos.
2. Elija a cinco participantes e indiqueles que cada uno llevará a cabo una instrucción, para lo cual deberán colocarse al frente del semicírculo formado por sus compañeros.
3. Elija a nueve participantes y forme 3 subgrupos.
4. A cada subgrupo asigne y explique de manera independiente el rol que jugarán - burla, apoyo e indiferencia, siguiendo el procedimiento de la sesión anterior.
5. Indique a los apoyadores que deberán ayudar a los cinco participantes -discapacitados a entender la instrucción dada por el facilitador sólo a través de mímica y cuando él lo indique.
6. Proporcione a cada uno de los apoyadores una tarjeta que contenga las cinco instrucciones o palabras sin sentido.
7. Dé las instrucciones a cada participante-discapitado cuatro veces. Las dos primeras hágalo amablemente, la tercera levante su tono de voz y en la cuarta muestrese molesto.
8. El resto de los participantes sólo observarán la actividad.

Tiempo sugerido: 20 min.

Materiales

- 3 tarjetas con el siguiente listado de palabras sin sentido y su significado:



1. Macúmula: infla los globos
2. Simbábalo: llena las bolsas de dulces
3. Huahue: sirve el refresco en los vasos
4. Caluca: sirve botanas en el platón
5. Raledo: coloca los tenedores sobre la mesa

- Globos de colores
- Vasos y tenedores de plástico
- Bolsas pequeñas de celofán
- 1 Bolsa de dulces
- 1 Bolsa de botanas
- 1 Refresco familiar
- 1 Platón
- 1 Mesa o escritorio

C. Fase de Cierre.

Puntos de discusión

1. ¿Alguien recuerda por qué las personas pueden tener D.I.?
2. ¿Por qué Adrián no quiso invitar a Joaquín a su fiesta de cumpleaños?
3. ¿Ustedes invitarían a Joaquín a la fiesta?. ¿Por qué?
4. ¿Cómo se sintieron los participantes-discapacitados cuando se burlaron, los apoyaron y cuando fueron indiferentes con ustedes?
5. ¿Creen que Joaquín hubiera sentido lo mismo que ustedes si hubiera ido a la fiesta y se burlaran de él?
6. ¿Cómo se sintieron los que se burlaron, apoyaron y los que fueron indiferentes?
7. ¿Cómo se sintieron los que observaron la actividad cuando sus compañeros no entendían?
8. Si Joaquín fuera a la fiesta, ¿que podrían hacer para ayudarlo a entender?
9. ¿Qué fue lo que aprendimos en esta sesión?

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión No. 3

¿Cómo aprende Omar?

A. Fase de Calentamiento.

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Describirán algunas de las características propias del proceso enseñanza-aprendizaje de las personas con D.I.

- Aprenderán los sentimientos que experimentan las personas con D.I. al no tener las mismas habilidades intelectuales que los demás.

- Propondrán alternativas para que las personas con D.I. se sientan parte de un grupo de personas sin discapacidad intelectual.

Narre la siguiente anécdota:

*Cuando iba en cuarto año de primaria había en mi salón un niño llamado Omar, él siempre terminaba al último los ejercicios que la maestra nos ponía y algunas veces no podía terminarlos. Mis compañeros y yo comenzamos a ponerle apodosos y a reírnos cada vez que la maestra le preguntaba algo y él no sabía que contestar. Mi maestra comenzó a estar más tiempo con él dentro del salón de clases y recuerdo que cuando dictaba lo hacía muy cerca de su lugar y a veces le repetía lo que había dicho; también recuerdo que le ponía actividades menos difíciles y le daba más tiempo para terminarlas. Mis compañeros y yo le preguntamos a la maestra por qué Omar *aprendía más lento* que nosotros y por qué necesitaba apoyarlo más, ella contestó que efectivamente a Omar le costaba trabajo aprender pero que sí ella y nosotros lo ayudábamos podía aprender, y que si dejábamos de reírnos de él, seguramente se sentiría mejor en el grupo. Yo comencé a tratar de ayudar a Omar y aunque a veces no sabía como hacerlo había alguien más que se le ocurría algo para que Omar pudiera entendernos. Omar siguió estando con



nosotros y al final del año pudo lograr sumar y restar como nosotros⁹.

Tiempo sugerido: 15 min.

B. Fase de Intervención.

Procedimiento:

1. Coloque a cada uno de los participantes una estampilla o etiqueta pequeña en un lugar visible. Las estampillas deben ser de cuatro colores diferentes y distribuirse al azar, procurando que no haya 2 participantes juntos con el mismo color de estampilla.
2. Pida a los participantes se reúnan de acuerdo con el color de su estampilla, de tal forma que haya cuatro subgrupos.
3. Explique que se llevarán a cabo dos competencias, para lo cual competirán primero dos equipos.
4. Los dos primeros equipos-concursantes deben formarse, uno frente al pizarrón y el otro del lado opuesto, de modo que no puedan observar lo que el otro equipo hace.
5. Una vez que los equipos estén formados dígameles que la competencia consistirá en realizar un dibujo, para lo cual tendrán 40 segundos. Un equipo dibujará con gises de colores sobre el pizarrón y el otro con plumones sobre un plego.
6. Entregue a cada participante un gis o plumón según corresponda y una tarjeta en la que les indique lo que deberán dibujar.
7. Cada tarjeta debe contener el nombre del elemento que el participante debe dibujar. Cuatro de las siete tarjetas deben tener una palabra sin sentido, las restantes tendrán la instrucción clara del elemento a dibujar.
8. Reparta las tarjetas de manera intercalada, es decir, dé al primer participante de cada equipo una tarjeta con la instrucción clara, al segundo una tarjeta con una palabra sin sentido y así sucesivamente.
9. Indique a los participantes que no podrán pasar a dibujar su elemento hasta que el anterior a él lo haya hecho ni tampoco podrán voltear a ver al otro equipo.
10. Una vez repartidas las tarjetas y hecha la aclaración anterior dígameles que a la voz de tres deberán comenzar y que al término del tiempo asignado se les indicará que suspendan.



11. Mientras se lleva a cabo la primera competencia los otros dos subgrupos observarán la actividad.

12. Una vez terminada la primera competencia, pida a los equipos participantes se coloquen en el lugar donde se encontraban sus compañeros.

13. Organice la segunda competencia con los otros dos equipos siguiendo el procedimiento ya descrito.

14. Al término de cada competencia diga el significado de las palabras sin sentido y al cierre de la sesión retome los comentarios más relevantes.

En la primera competencia los equipos dibujarán una playa, mientras que en la segunda deberán dibujar una casa.

Tiempo sugerido: 20 min.

Materiales

• Tarjetas para la primera competencia: dibujar una playa. Dos para cada elemento.

- 1.- Dibuja el cielo
- 2.- Dibuja el mari
- 3.- Dibuja tres gaviotas
- 4.- Dibuja un tare
- 5.- Dibuja un pez
- 6.- Dibuja un buga
- 7.- Dibuja una sombrilla

Significado de las palabras sin sentido que deberá conocer sólo el facilitador durante la competencia:

Mari : mar
Tare : barco
Buga : sol



- Tarjetas para la segunda competencia: dibujar una casa. Dos para cada elemento.

- 1.- Dibuja el pasto
- 2.- Dibuja el yami
- 3.- Dibuja un sol
- 4.- Dibuja un lali
- 5.- Dibuja un árbol
- 6.- Dibuja dos sules
- 7.- Dibuja un buzón

Significado de las palabras sin sentido que deberán conocer sólo el facilitador durante la competencia:

- Yami : cielo
Lali : casa
Sules : flores

- Cises de colores
- Plumones de colores
- Un pliego de papel bond blanco
- Estampillas pequeñas (rojas, verdes, moradas, azules)
- Pizarrón
- Cronómetro

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

- 1.- ¿Cómo fué que logró aprender a sumar y restar Omar?
- 2.- ¿Cómo lograron dibujar el paisaje de la competencia?
- 3.- ¿Lo que sintieron ustedes en la competencia se parece a lo que sintió Omar cuando sus compañeros sabían que contestar y el no?
- 4.- ¿Cómo se sintieron los participantes que no entendían que dibujar?
- 5.- ¿Cómo se sintieron los que sí sabían que dibujar?
- 6.- ¿Qué podemos hacer para que las personas con D.I. se sientan bien en un grupo de



personas que no tienen tantas dificultades como ellas?

7.- ¿Qué fue lo que aprendimos en esta sesión?

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión Nº 4.

No recuerdo

A. Fase de Calentamiento

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Identificarán las causas que dificultan su aprendizaje.
- Apreciarán la similitud entre las causas que dificultan su aprendizaje y el de las personas con D.I.
- Explicarán de que manera las personas con D.I. pueden recordar mejor.

Organice una discusión en donde los participantes tengan la oportunidad de compartir sus propias dificultades para el aprendizaje e identifiquen las causas de las mismas. Es importante que retome las causas señaladas por los participantes -listelas en el pizarrón-, una vez hecho esto liste a un lado de la primera las causas por las cuales las personas con D.I. aprenden más lento. Continúe con la discusión y haga ver a los participantes la similitud de estas listas y concluya destacando que todos tenemos problemas para aprender porque a veces no entendemos, o bien, porque no podemos recordar lo que ya nos han explicado y que estos problemas se presentan en las personas con discapacidad intelectual, aunque son mayores.

Tiempo sugerido: 25 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

Actividad Nº 1

- 1.- Elija a cinco participantes del grupo.



- 2.- Pídale se coloquen al centro del círculo formado por sus compañeros.
- 3.- Indíqueles que deberán poner mucha atención a la lista de instrucciones que llevarán a cabo cuando usted lo señale, esto es, cuando usted termine de leer la lista.
- 4.- Diga al resto del grupo que deben observar si sus compañeros siguen de manera correcta las instrucciones.
- 5.- Dé las instrucciones cuatro veces. La primera hágalo rápidamente de manera que no puedan recordar la secuencia y el total de las instrucciones. La segunda hágalo con menor rapidez de modo que sólo puedan recordar algunas instrucciones. La tercera vez dígalas despacio con el fin de que los participantes puedan realizarlas con el menor número de errores. Por último, dé la lista pausadamente de tal forma que puedan realizarlas sin error. Es importante que aclare que solamente aquellos que logren realizar todas las instrucciones en el orden dado lo habrán hecho bien.
- 6.- Una vez terminada la actividad pídale a los participantes se integren al círculo y elija otros cinco para la siguiente actividad.

Tiempo sugerido: 5 min.

Actividad Nº 2.

- 1.- Pida a los participantes elegidos salgan del salón.
 - 2.- Coloque en el centro del círculo 15 objetos diferentes, procurando que no pertenezcan a un mismo grupo, por ejemplo: lápiz, goma, regla, cuaderno, etc.
 - 3.- Llame al primer participante y dígame que tendrá 30 segundos para observar y memorizar los objetos que hay dentro del círculo.
 - 4.- Transcurridos los 30 segundos tape los ojos del participante con una mascada y pídale nombre los quince objetos. Contabilice cuantos logró recordar.
 - 5.- Quite dos objetos y llame al segundo participante. Siga el mismo procedimiento utilizando con el primer participante.
 - 6.- Nuevamente quite dos objetos y llame al tercer participante. Haga lo mismo con los participantes restantes.
- Es importante que aclare a los participantes que una vez que terminen de nombrar los



objetos se integren al círculo. Asimismo diga al resto del grupo que sólo deberán observar la actividad y no ayudar a los participantes.

Tiempo sugerido: 10 min.

Materiales

- Lista de instrucciones

- 1.- Toca tu nariz
- 2.- Da una vuelta a la derecha
- 3.- Siéntate
- 4.- Párate
- 5.- Cierra tu ojo derecho
- 6.- Alza tu mano izquierda
- 7.- Salta dos veces
- 8.- Toca tu frente
- 9.- Gira tres veces
- 10.- Agáchate

- Lista de objetos (opcionales)

- | | | |
|--------------|-----------------|----------------|
| 1.- cuaderno | 6.- sombrero | 11.- muñeca |
| 2.- foco | 7.- plato | 12.- reloj |
| 3.- espejo | 8.- jabón | 13.- cinturón |
| 4.- lentes | 9.- una galleta | 14.- un bote |
| 5.- sonaja | 10.- estambre | 15.- un collar |

- Pizarrón o rotafolio

- Una mascada

- Cronómetro

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

- 1.- ¿Cómo se sintieron al no recordar las instrucciones y los objetos?



- 2.- ¿Por qué creen que fué difícil recordarlos?
- 3.- Los que pudieron recordar, ¿a qué creen que se debió?
- 4.- ¿De qué forma podemos recordar mejor?
- 5.- ¿Creen que lo mismo serviría para las personas con D.I.?
- 6.- ¿Qué aprendimos en la sesión de hoy?

Tiempo sugerido: 20 min.



Sesión Nº 5

Escribe o cuenta un cuento

A. Fase de calentamiento

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Elaborarán un cuento en donde utilicen los roles manejados a lo largo de las sesiones del módulo y propongan alternativas de apoyo para el aprendizaje de personas con D.I.

B. Fase de intervención

Procedimiento

- 1.- Forme siete equipos de cuatro participantes cada uno.
- 2.- Indique a los equipos que la actividad a realizar consistirá en elaborar un cuento con los siguientes elementos y escribalos en el pizarrón:
 - 2.1. Escenario: un salón de clases
 - 2.2. Personajes: la maestra, un alumno con discapacidad intelectual y sus compañeros. Recuérdelos los roles manejados en las sesiones del módulo, los cuales deberán estar incluidas en su cuento.
 - 2.3. Indíqueles, por último, que deberán incluir alternativas de apoyo para que el alumno con discapacidad intelectual se sienta bien en su salón y pueda aprender mejor.
- 3.- Reparta una cartulina blanca a cada equipo e indíqueles que pueden utilizar colores o plumones.
- 4.- Señale que tendrán 30 minutos para elaborar su cuento.
- 5.- Pregunte que equipo(s) desean compartir su cuento con el del grupo.

Tiempo sugerido: 30 min.

Materiales:

Cartulinas



Colores o plumones
Pizarrón

Se sugiere que en esta actividad los participantes utilicen recortes y armen su historia. Si desea utilizar esta alternativa es importante lleve los recortes adecuados para evitar pérdidas de tiempo. Sin embargo, dé la libertad de que los participantes sean tan creativos y puedan ilustrar su cuento si así lo desean.

C. fase de Cierre

Puntos de discusión

Permita la libre expresión de los participantes al explicar su cuento y retome los elementos centrales de los mismos. Al finalizar la sesión organice una pequeña discusión en donde puedan expresar que fué lo que aprendieron en el módulo, lo que les agrado o desagrado y si les gustaría saber más sobre las personas con discapacidad intelectual.

Tiempo sugerido: 30 min.

En el caso de que el tiempo no se lo permita le sugerimos entregue por escrito a cada participante el siguiente formato con el fin de que pueda reconocer y evaluar el manejo del módulo y considerar los intereses de los participantes para los módulos siguientes.

Resumen del Módulo

Nombre del Módulo: _____

En este Módulo:

Aprendí: _____

Ya sabía: _____

Me agradó: _____



Me desagradó: _____

Me gustaría saber más respecto a: _____

No entendí: _____



Módulo II

Lenguaje

Objetivos del módulo:

Al finalizar el módulo el participante:

- Conocerá los aspectos teóricos básicos sobre las personas que presentan alteraciones en el lenguaje.
- Valorará los sentimientos que experimentan los niños con alteraciones en el lenguaje al no poder comunicarse eficazmente con los demás.
- Propondrá alternativas para que pueda comunicarse eficazmente con alumnos que presentan alteraciones en el lenguaje.

Actividades contenidas

II.1 No puedo hablar bien

II.2 Hablando sin hablar



Introducción

La capacidad de hablar de un modo claro y comprensible constituye en nuestra sociedad un requisito fundamental para una vida satisfactoria. Cualquier problema que impida esta adecuada posibilidad de comunicación trae consigo consecuencias negativas que repercuten en el desarrollo integral del individuo.

El lenguaje se desarrolla natural y espontáneamente, constituyéndose en un proceso que sigue en sus inicios leyes semejantes a todos los niños. Así, todos los niños atraviesan un periodo básico para la iniciación del habla propiamente dicha. Esta fase pre-lingüística se inicia en el llanto, como primer medio de comunicación sonora para la satisfacción de sus necesidades inmediatas, comienza a hacer sonidos bucales o guturales diversos de manera espontánea primero y repetitiva después hasta llegar a pronunciar sílabas, formar frases de dos, tres, cuatro palabras y expresar con oraciones completas sus opiniones y sentimientos, permitiéndole el establecimiento de sus primeras relaciones sociales.

Sin embargo, existen anomalías, alteraciones, perturbaciones o trastornos del lenguaje entendidas todas como diferencias de la "norma" en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que dificultan las posibilidades de expresión oral o escrita, lo que a su vez implica una deficiencia más o menos duradera que afecta a los aspectos intelectuales, lingüísticos y de personalidad, interfiriendo notablemente en las relaciones entre los individuos que forman una comunidad y en el comportamiento escolar, social y familiar de cada uno de los individuos que lo presentan.

Por ser la patología del lenguaje tan variada y compleja, la terminología y clasificación de las anomalías del habla varían mucho de unos autores a otros, ocasionando cierto impedimento para conocer mejor dichas perturbaciones y su tratamiento.

Schiefelbush y McCormick (1981, cit. por Macotela, 1995) hacen una discusión entre habla, lenguaje y comunicación, definiendo al lenguaje como la habilidad para comprender y expresar intenciones. Al habla o la locución como la modalidad vocal de respuesta del lenguaje y como una conducta motora compleja que depende de manera determinante del funcionamiento fisiológico y neuromuscular. Finalmente según estos autores la comunicación incluye la codificación de un mensaje con el propósito de estimular el significado transmitido a otra persona, y de decodificar los mensajes recibidos de otra persona. Es decir, la comunicación ocurre cuando cada participante en este proceso de intercambio influye y se



ve influenciado por el otro.

De acuerdo con Van Riper (1978, op. cit.) los desórdenes del habla se agrupan de la manera siguiente:

1.- Errores en la articulación: muchas veces este término se usa como sinónimo de defectos en la pronunciación. Son el resultado de la producción defectuosa de fonemas. Ejemplos de estos errores son la sustitución, distorsión, omisión y la adición.

2.- Problemas de la voz: la voz o fonación es la calidad tonal que se produce al vibrar las cuerdas vocales. Los problemas se manifiestan en el tono, volumen, timbre, intensidad, flexibilidad, sonoridad, calidad tonal y duración, los cuales son el resultado de la actividad muscular.

3.- Problemas de fluidez: implican interrupciones en el discurso debidas a las alteraciones en el flujo continuo o el ritmo de la locución. El tipo más común de estos problemas es la tartamudez que se refiere a un número excesivo de repeticiones, bloqueos, titubeos y prolongaciones al hablar.

Los desórdenes del lenguaje incluyen fundamentalmente la demora en la adquisición del lenguaje y la afasia. El desarrollo demorado del lenguaje se manifiesta en déficits en el vocabulario o la gramática que impide que el niño se exprese como lo hacen el resto de sus compañeros de la misma edad. La afasia es un impedimento en la comprensión y la formulación de mensajes debido probablemente a un daño o disfunción del Sistema Nervioso Central (Kirk y Gallaher, 1983, op. cit.).

Los problemas del habla y lenguaje son el resultado de diversos factores entre los que se encuentran:

- a) deficiencias neurológicas
- b) problemas emocionales
- c) funcionamiento inadecuado de los mecanismos del habla ocasionados por lesión o malformación estructurales -paladar hendido, labio leporino, adenoides ensanchados, entre otras -

En la articulación puede haber causas como: mal funcionamiento del aparato



respiratorio, las cuerdas vocales, el mecanismo auditivo, los músculos para tragar o el aparato fonador: labios, lengua, dientes, paladares y quijadas. Existen también alteraciones ocasionadas por presentarse problemas de auto-concepto que se manifiestan en hablar muy fuerte, inaudiblemente o de forma desigual (Fallen y McGavin, 1978; Patton y cols, 1991: op. cit.).

Una de las alteraciones del lenguaje considerada como la más severa es la denominada mutismo o mudez, en donde el niño oyente-mudo no ha adquirido ningún lenguaje o tan sólo algunas palabras. Las causas de esta alteración son poco conocidas, se dice que algunas de éstas son derivadas por alguna lesión en los órganos de la fonación (laringe), lesión cerebral, o bien, por una falta de estímulos auditivos que faciliten el desarrollo del lenguaje.

Como ya se ha señalado, el lenguaje juega un papel determinante en la comunicación y adaptación del sujeto dentro de su medio social; lo cual nos permite reconocer de antemano que alguna alteración en el mismo limita y dificulta el establecimiento de interacciones, en donde el individuo es rechazado y objeto de burlas, actuando directamente sobre la personalidad del individuo afectado, misma que influye notablemente en su rendimiento escolar, su capacidad para relacionarse afectivamente e incorporarse a su sociedad.

1. Macotela, S. (1995) Introducción a la Educación Especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.



Conceptos claves para este módulo.

- Las alteraciones en el lenguaje traen consigo consecuencias negativas en el desarrollo integral de quien las presenta.
- La persona con alteraciones o trastornos en el lenguaje es rechazada y objeto de burlas, afectando su personalidad, misma que influye en su rendimiento escolar, su capacidad para relacionarse afectivamente e incorporarse a su sociedad.

Sugerencias para el facilitador.

- Utilice las láminas ilustrativas de los sentimientos.
- Apoye sus exposiciones con referentes gráficos.
- Aplique el formato Resumen del Módulo utilizado en el Módulo anterior.
- Para una mejor comprensión de los elementos conceptuales consulte las siguientes referencias:
 - Azcoaga, J.E. y cols. (1987). Los retardos del lenguaje en el niño. Barcelona: Paidós
 - Nieto Herrera, M.E. (1988). Retardo del lenguaje y sugerencias pedagógicas. México: CEDIS.
 - Pascual Barruecos, M. (1985) . Programa de actividades lingüísticas para el jardín comunitario. México: Trillas.
 - Pascual Gracia, P. (1988). La dislalia. Madrid: CEPE.
 - Rondal, A. Jean; Seron Xavier (1988). Trastornos del lenguaje. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia. Tomo III,. Barcelona: Paidós.



Sesión No. 6

No puedo hablar bien.

A. Fase de Calentamiento.

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Conocerán el desarrollo natural del lenguaje, sus alteraciones, así como las causas que las producen.
- Distinguirán algunas de las actitudes que se adoptan al comunicarse con las personas que presentan alguna alteración en el lenguaje.
- Propondrán alternativas que faciliten la comunicación entre personas que presentan alteraciones en el lenguaje y aquellas que no las presentan.

Indique a los participantes que a continuación escucharán un audiocassette que contiene la grabación de una conversación y que deberán poner atención para posteriormente discutirla.

El audiocassette debe contener una conversación sobre cualquier tópico; uno de los interlocutores tiene alteraciones en el habla, específicamente en la articulación.

Una vez escuchada la grabación organice una discusión en torno a los siguientes puntos:

1. ¿De qué trató la conversación?
2. ¿Fue difícil saber de qué hablaban? ¿Por qué?
3. ¿Cómo se comportaba la persona que podía hablar bien? ¿Nosotros a veces hacemos lo mismo?
4. ¿Creen que las dos personas realmente conversaron?
5. ¿Saben ustedes por qué algunas personas no pueden hablar bien?

Retome las respuestas dadas por los participantes al cuestionamiento anterior y explique de manera sencilla y clara el desarrollo natural del lenguaje, sus alteraciones y en qué



consisten cada una de ellas, así como las causas que las originan.

Tiempo sugerido: 20 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Pida a los alumnos se coloquen en semicírculo e indíqueles que deberán poner atención a lo que lean sus compañeros.
2. Elija a cinco participantes y colóqueles a cada uno un marcador entre sus dientes, fíjelo fuertemente con tela adhesiva de modo que no puedan hablar con claridad.
3. Coloque en fila a los cinco participantes frente al semicírculo formado por el grupo.
4. Entregue a cada participante una hoja con un pequeño fragmento (de 15 a 20 líneas). Los fragmentos deben ser de un solo texto y poco común para los participantes. Entregue al primer participante la hoja con la que inicia el texto; siguiendo su secuencia, entregue al último participante la parte final de éste.
5. Díga a los participantes que deberán leer uno por uno la parte del texto que les corresponda en voz alta para que puedan ser escuchados por sus compañeros.
6. Una vez terminada la lectura del texto, incorpore a los participantes al grupo.

Tiempo sugerido: 15 min.

Materiales:

- Audiocassette con conversación grabada
- 5 marcadores de texto gruesos
- Tela adhesiva
- Un texto (tema opcional)



C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿De qué trataba la lectura?
2. ¿Como se sintieron al no poder leer bien?
3. ¿Creen que las personas que tienen alteraciones en el lenguaje se sienten como se sintieron ustedes?
4. ¿Qué sintieron al no poder entender a sus compañeros?
5. ¿Qué podemos hacer para poder comunicarnos mejor con las personas que tienen alteraciones en el lenguaje?

Si los participantes presentan dificultad para elaborar la respuesta al cuestionamiento anterior ayúdelos retomando la discusión de la fase de calentamiento y elaboren juntos una lista de alternativas para una mayor y mejor comunicación con las personas con alteraciones en el lenguaje.

Como complemento a esta sesión se sugiere haga una representación con las alternativas propuestas por los participantes, en donde usted funja el papel de la persona con alteraciones en el lenguaje y algunos participantes sean sus interlocutores.

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión Nº 7

Hablando sin hablar

A. Fase de Calentamiento

Objetivos:

Al finalizar la sesión los participantes:

- Resumirán los aspectos teóricos revisados a lo largo de la sesión anterior.
- Conocerán una de las alteraciones más severas en el lenguaje.
- Identificarán algunos de los problemas a los que se enfrentan las personas mudas al querer comunicarse con los demás.
- Propondrán alternativas para facilitar la comunicación entre personas con mudez y hablantes.

Debido a que en este módulo sólo se contemplaron dos sesiones para el manejo de esta discapacidad, es importante que retome los puntos más relevantes de la sesión anterior y se disponga a trabajar una de las alteraciones más severas en el lenguaje: el mutismo o mudez. Recuerde que puede hacerlo a través de una discusión o lluvia de ideas, puede por ejemplo, preguntar si alguno de los participantes conoce alguna persona con estas características y cual es la forma en que ésta se comunica.

Tiempo sugerido: 10 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Elija a ocho participantes.



2. Indíqueles que deberán comunicar al resto de sus compañeros una situación, la cual se le proporcionará en una tarjeta. Dígales que para comunicar la situación que les corresponda deberán hacerlo solo a través de mímica y que tendrán 1 minuto para hacerlo.

3. El resto de los participantes intentarán entender lo que sus compañeros tratan de comunicarles. Es importante aclararles que su respuesta será correcta cuanto más se acerque a la situación representada, señale también que para poder participar deberán pedir su turno y sólo podrán hacerlo uno a la vez.

Tiempo sugerido: 15 min.

Materiales

8 Tarjetas con las siguientes situaciones (opcionales):

- Mi mamá me regañó
- Me quiero ir a dormir
- Mañana no vendré a la escuela
- Estoy triste
- Ayer fui al cine
- Me perdí no encuentro mi casa
- Ayer comí espagueti
- Anoche tuve una pesadilla

Cronómetro

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿Alguno de ustedes recuerda por qué algunas personas presentan alteraciones o dificultades para hablar?
2. ¿Alguien podría explicarnos por qué a pesar de que algunas personas que escuchan no pueden hablar?
3. ¿A qué problemas se enfrentan las personas que no pueden hablar (mudos)?
4. ¿Cómo se sintieron al tener que comunicar algo sin poder hablar?



5. ¿Creen que las personas mudas sienten lo mismo que ustedes sintieron?
6. ¿Cómo se sintieron al no entender lo que sus compañeros les comunicaban?
7. ¿De qué forma podríamos comunicarnos con las personas que no pueden hablar?
8. ¿Qué aprendimos en este Módulo?

Tiempo sugerido 25 min.



MODULO III

Audición

Objetivos del Módulo:

Al finalizar el módulo el participante:

- Conocerá los elementos teóricos más importantes sobre las personas que presentan alguna alteración en la audición.

- Valorará los sentimientos que experimentan los niños hipoacústicos y sordos al no poder escuchar.

- Propondrá alternativas que faciliten su comunicación con las personas hipoacústicas y sordas.

Actividades Contenidas

III. 1 ¿Qué dijiste?

III. 2 El niño sordo.



Introducción

El hombre siempre ha buscado maneras de ser más feliz, ya sea en la vida, en el trabajo, en el amor, en el estudio, en el deporte, en el arte, en el ocio, etc. En la actualidad, la vida es más compleja y los individuos se enfrentan a una gran variedad de problemas que les impiden alcanzar su bienestar y felicidad. Por lo tanto, es necesario que se investigue y se desarrollen programas que ayuden a los individuos a superar estos problemas y a alcanzar su bienestar y felicidad.

La felicidad es un concepto complejo que puede ser definido de muchas maneras. Algunos la definen como un estado de ánimo, otros como un estado de ser, y otros como un estado de estar. Sin embargo, todos coinciden en que la felicidad es un estado de bienestar y satisfacción que puede ser alcanzado a través de la práctica de ciertos hábitos y actitudes. En este sentido, la felicidad es un estado de ser que puede ser alcanzado a través de la práctica de ciertos hábitos y actitudes.

El objetivo de esta investigación es analizar los factores que influyen en la felicidad de los individuos y desarrollar programas que ayuden a los individuos a superar estos factores y a alcanzar su bienestar y felicidad.

1. Una muestra de 100 individuos fue seleccionada para ser entrevistada y se les preguntó sobre sus hábitos y actitudes que les ayudaron a alcanzar su bienestar y felicidad.

2. Una muestra de 100 individuos fue seleccionada para ser entrevistada y se les preguntó sobre sus hábitos y actitudes que les ayudaron a alcanzar su bienestar y felicidad. Los resultados de esta investigación se compararon con los resultados de la investigación anterior y se encontró que los individuos que practican ciertos hábitos y actitudes alcanzan un mayor bienestar y felicidad.

3. Una muestra de 100 individuos fue seleccionada para ser entrevistada y se les preguntó sobre sus hábitos y actitudes que les ayudaron a alcanzar su bienestar y felicidad. Los resultados de esta investigación se compararon con los resultados de las investigaciones anteriores y se encontró que los individuos que practican ciertos hábitos y actitudes alcanzan un mayor bienestar y felicidad.

4. Una muestra de 100 individuos fue seleccionada para ser entrevistada y se les preguntó sobre sus hábitos y actitudes que les ayudaron a alcanzar su bienestar y felicidad. Los resultados de esta investigación se compararon con los resultados de las investigaciones anteriores y se encontró que los individuos que practican ciertos hábitos y actitudes alcanzan un mayor bienestar y felicidad. En conclusión, la felicidad es un estado de bienestar y satisfacción que puede ser alcanzado a través de la práctica de ciertos hábitos y actitudes. Por lo tanto, es necesario que se investigue y se desarrollen programas que ayuden a los individuos a superar estos factores y a alcanzar su bienestar y felicidad.



Introducción

El hombre depende estrechamente de sus sentidos, ya que son éstos los mediadores entre sus necesidades y su medio ambiente. Así la deficiencia de uno de ellos priva al individuo de la información necesaria para su adaptación, limitándolo del mundo de las experiencias y de la posibilidad de adquirir nuevos y mayores aprendizajes.

La deficiencia o privación sensorial auditiva muestra efectos evidentes en el comportamiento de quien la padece, éstos se relacionan con el grado de la pérdida y con el momento en que aparece. En un niño, por ejemplo, puede afectar su maduración, crecimiento psicológico y sus mecanismos de ajuste al medio.

Es pues el oído el órgano a través del cual escuchamos, este se compone de tres partes:

1. Oído externo, el cual recoge las vibraciones sonoras y está formado por el pabellón auricular y el conducto auditivo externo.

2. Oído medio, el cual es una cavidad estrecha e irregular que comunica al tímpano con el oído interno, así, es el encargado de transmitir las vibraciones recogidas por el oído externo gracias a una cadena de huesecillos situados en su interior -martillo, yunque, lenticular y estribo-.

3. Oído interno o laberinto, se constituye por el vestíbulo, los conductos semicirculares y el caracol.

Fisiológicamente, el proceso de la audición se inicia cuando las ondas sonoras procedentes del entorno son recogidas por el pabellón de la oreja y conducidas, a través del conducto auditivo externo, hasta el tímpano haciéndolo vibrar; luego, por medio de la cadena de huesecillos, estas ondas siguen su paso hasta alcanzar la membrana de la ventana oval y continúan propagándose hasta la cúspide del caracol transformándose la energía mecánica -ondas sonoras- en energía química, para posteriormente convertirse en impulsos eléctricos que llevan la información hacia el cerebro, en el que se reconocen e identifican los sonidos escuchados.



Alguna alteración en las estructuras y funcionamiento del oído puede dar lugar a un deterioro parcial en la audición (hipoacusia) o en su totalidad (anacusia o sordera profunda). Así pues, los hipoacúsicos son los que tienen el sentido de la audición defectuoso e infuncional a menos que utilicen una ayuda auditiva o audífono, que al amplificar los sonidos permite suplir el déficit de audición. Por otra parte, los sordos o anacúsicos son aquellos cuya incapacidad auditiva les impide procesar satisfactoriamente la información lingüística mediante la audición, con o sin aparato de sordera.

Existen dos formas de aproximarse a las características de los impedimentos auditivos. La primera es una descripción cuantitativa en términos de una medición audiométrica que determina el grado de pérdida auditiva. La intensidad del sonido se mide en Decibelios (Db) y la frecuencia en Hertz (Hz). La intensidad de los sonidos cotidianos oscila entre 0 y 100 Db y la frecuencia de sonidos del habla oscila entre 125 y 8000 Hz (Patton y cols., 1991) ¹

De acuerdo con Hoemann y Briga (1981, cit. por Macotela, 1995) ², los grados de severidad en los hipoacúsicos y su relación con la pérdida en decibelios (cuántos requiere el individuo para escuchar) es la siguiente:

- a) Hipoacusia grave, con una pérdida auditiva entre 60 y 90 Db. No oyen la voz, es necesario gritar para provocar una sensación auditiva.
- b) Hipoacusia de grado medio o moderada. Tienen una pérdida auditiva entre 60 y 70 Db; sólo oyen la voz alta. Las dificultades de audición son considerables.
- c) Hipoacusia leve, con una pérdida auditiva entre 40 y 60 Db. Perciben la voz real, pero se les escapan ciertos elementos fonéticos.

Una segunda forma de aproximación consiste en una descripción cualitativa, la cual se refiere a la forma en que el individuo funciona en su ambiente (Meadow, 1975; op. cit). Entre las características contempladas están:

1. Ausencia de respuesta cuando se le habla.
2. Desarrollo demorado del lenguaje y articulación defectuosa.
3. Falta de atención constante.
4. Retraso en el desarrollo motor.
5. Rendimiento académico bajo.



6. Problemas emocionales y sociales.

Entre las causas asociadas a los impedimentos en la audición se encuentran factores hereditarios, genéticos, anomalías cromosómicas, condiciones prenatales (infecciones, principalmente rubeola y toxoplasmosis; ingestión de drogas tóxicas entre otras) condiciones perinatales (incompatibilidad sanguínea, prematurez o poco peso al nacer) y condiciones postnatales (infecciones como meningitis y otitis) (Hoemann y Briga, 1981; op. cit.).

Cabe señalar que el desarrollo social y emocional de los niños con impedimentos auditivos se ve limitado, debido principalmente, a que el lenguaje y la comprensión del mismo son elementos importantes para el establecimiento de interacciones con otros, careciendo ellos de dichos elementos. De aquí la necesidad de enseñarles que aunque el lenguaje es importante, no es la única forma a través de la cual pueden relacionarse con los demás niños de su edad.

Finalmente, es fundamental que las personas con este tipo de impedimentos puedan acceder a niveles educativos en función de sus capacidades y que les permita una buena inserción social, de modo que, puedan vivir en una sociedad que sea capaz de aceptar a los hombres más por sus posibilidades que por sus limitaciones.

1. Patton, J. y cols. (1991). Casos de Educación Especial. México; Limusa.
2. Macotela, S. (1995). Introducción a la Educación Especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.



Conceptos claves para este módulo

. La discapacidad auditiva afecta el comportamiento de quien la presenta, su maduración, crecimiento psicológico y sus mecanismos de ajuste al medio.

. El desarrollo social y emocional de los niños con discapacidad auditiva se ve limitado, debido a que el lenguaje y la comprensión del mismo son elementos importantes para el establecimiento de interacciones.

Sugerencias para el facilitador

- . Apoye sus exposiciones con referentes gráficos.
- . Aplique el formato Resumen del Módulo.
- . Consulte las siguientes referencias bibliográficas:
 - Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985) Tomo I. Madrid: Santillana
 - Marchesi, A. (1991). El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Madrid: Alianza Psicología.
 - Morgan, A. y cols. (1984). Educación precoz del niño sordo para padres y educadores. Barcelona: Masson.
 - Patton, J. y cols. (1991). Casos de educación especial. México: Limusa.
 - Ramírez Camacho, R.A (1987). Conocer al niño sordo. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
 - Rondal, A. Jean. Serón, Xavier. (1988) Trastornos del lenguaje. Tartamudez, sordera, retraso mental y autismo. Tomo II. Barcelona: Paidós.
 - Suria, M.D. (1982) Guía para padres de niños sordos. Barcelona: Herder.



Sesión Nº 8

¿Qué dijiste?

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Conocerán algunas de las alteraciones en la audición así como las causas que las producen.
- Enunciarán algunas de las características que presentan las personas con discapacidad auditiva.
- Aprenderán los sentimientos que experimentan las personas hipoacúsicas al no poder escuchar bien.

Organice una discusión planteando a los participantes los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Alguno de ustedes conoce alguna persona que no escucha bien?
2. ¿Cómo se les dice a este tipo de personas?
3. ¿Saben por qué estas personas tienen problemas para escuchar bien?
4. ¿Es fácil poder conversar con alguien que tiene este tipo de problema? ¿Por qué?

Retome las respuestas dadas por los participantes y explique de manera breve y sencilla como es que podemos escuchar, algunas de las alteraciones en la audición y sus causas, así como las características de las personas que presentan este tipo de discapacidad.

Tiempo sugerido: 20 min.



B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Pida a los participantes formen un semicírculo al fondo del salón.
2. Indíqueles que a continuación usted y un facilitador más conversarán durante aproximadamente diez minutos y que deberán poner mucha atención, ya que al finalizar ésta se les preguntará de qué trató la conversación.
3. Colóquese, junto con su interlocutor, frente a los participantes lo más lejos posible.
4. Inicie una conversación cualquiera con un tono de voz sumamente bajo, conforme continúen hablando suba gradualmente su tono de voz. Es importante que los cambios en el volumen de sus voces estén bien definidos, de modo que éstos sean percibidos por los participantes. Antes de finalizar su conversación suban considerablemente su tono de voz, de manera que los participantes puedan finalmente escuchar parte de la misma.
5. Al conversar debe evitar hacer cualquier tipo de gesticulación o movimientos corporales que sugieran el contenido de su conversación.

Tiempo sugerido: 15 min.

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿Qué tipo de alteraciones auditivas recuerdan?
 2. ¿Qué puede ocasionar el que una persona tenga problemas para escuchar?
 3. ¿Qué características presentan estas personas?
 4. ¿Cómo se sintieron al no poder escuchar la conversación?
 5. ¿En qué momentos de la conversación tuvieron mayores problemas para escuchar?
 6. ¿Cuándo fue más fácil escuchar la conversación?
- Retome las respuestas de los dos cuestionamientos anteriores para explicar los grados de severidad en las personas hipoacúsicas.
7. ¿Qué podemos hacer para comunicarnos mejor con las personas que tienen dificultades para escuchar?

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión Nº 9

El niño sordo

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Reconocerán las dificultades que presentan las personas sordas para desenvolverse en su medio ambiente.
- Explicarán de que manera pueden comunicarse mejor con aquellas personas que no pueden escuchar.

Indique a los participantes que a continuación escucharán un audiocassette, para lo cual deberán cerrar sus ojos y escuchar con atención. El audiocassette debe contener sonidos propios de una ciudad.

Una vez escuchada la grabación pregunte qué sonidos fueron los que escucharon y de qué lugar provienen. Después de oír sus respuestas pídale imaginen a alguien que se encuentra en la ciudad y no puede escuchar absolutamente nada y pregúnteles cómo creen se sentiría esta persona y qué dificultades tendría al no poder escuchar estos sonidos.

Retome sus comentarios y haga un breve resumen con los elementos teóricos revisados en la sesión anterior.

Tiempo sugerido: 20 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Elija a ocho participantes y pídale salgan del salón. Colóqueles a cada uno tapones



de algodón en los oídos así como unos audífonos lo suficientemente grandes para evitar que puedan escuchar.

2. Elija a otros cuatro participantes y colóquelos en el centro del círculo formado por sus compañeros.

3. Indíqueles que deberán platicarse su fin de semana en un tono de voz normal utilizando gesticulaciones y ademanes (movimiento de manos y cabeza) cuando usted se los indique.

4. El resto de los participantes deberán escuchar la conversación de sus compañeros.

5. Incorpore al círculo a los ocho participantes elegidos, de modo que por cada dos participantes haya uno con audífonos.

6. Una vez hecho esto, de la señal para que los participantes inicien su conversación, misma que deberá durar no más de 10 minutos.

Tiempo sugerido: 15 min.

Materiales

- Audiocassette con sonidos.
- Algodón
- 8 Audífonos

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿Tienen alguna idea sobre qué platicaban sus compañeros?
2. ¿Qué les ayudó para saber de qué hablaban?
3. ¿Cómo se sintieron al no poder escuchar lo que conversaban sus compañeros?
4. ¿Creen que las personas sordas se sienten como se sintieron ustedes?
5. ¿De qué forma podemos comunicarnos con las personas sordas?
6. ¿Qué aprendimos en este módulo?

Tiempo sugerido: 20 min.



Módulo IV

Segregación versus Integración

Objetivos del Módulo

El participante al finalizar el módulo:

- Reconocerá las condiciones que han dado lugar a la segregación de las personas con discapacidad.

- Apreciará los beneficios que tiene la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.

- Promoverá condiciones que faciliten la integración de alumnos con discapacidad a su comunidad escolar.

Actividades contenidas

- IV. 1 Las etiquetas
- IV. 2 Círculo mágico
- IV. 3 Un nuevo compañero



Introducción

Durante mucho tiempo, las personas que presentaban algún tipo de discapacidad eran tratadas por la sociedad de forma inhumana, debido a falsas creencias y a la falta de un conocimiento real sobre la problemática de éstas; siendo privadas del derecho a disfrutar de una vida plena.

Afortunadamente, en el siglo XIX surge la Educación Especial con el objeto de ofrecer un servicio a las personas con alguna discapacidad, permitiéndoles incorporarse a la sociedad a través de la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para su desenvolvimiento y una vida independiente.

Sin embargo, a pesar de que la Educación Especial ofrece a sus alumnos la oportunidad de incorporarse a la sociedad, las personas que optan por este servicio son etiquetadas, y en consecuencia, segregadas y discriminadas.

Así pues, el darse cuenta de que no es posible integrar a la sociedad a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando éstas asisten a una escuela diferente y apartada de las demás, condujo a la necesidad de crear un nuevo modelo educativo accesible a "todos" los alumnos discapacitados o no. La creación de dicho modelo fue posible gracias a un movimiento denominado Educación Integrada, el cual surge alrededor de los años sesentas y aboga, entre otras cosas, por la eliminación del sistema educativo dual (regular y especial) que aparta a las personas con discapacidad de los demás, sin que exista una razón importante que justifique esta separación.

Esta educación integrada se encuentra basada en el principio de "normalización", este principio pretende beneficiar tanto a las personas con alguna discapacidad como a la sociedad a la que pertenecen. Así, la normalización pone al alcance de todas las personas con discapacidad formas de vida y condiciones de existencia lo más cercanas como sea posible a lo llamado "normal", además de ofrecer a la sociedad la oportunidad de conocer y respetar a los ciudadanos con discapacidad, reduciendo sus temores y creencias que han impulsado, en muchas ocasiones, a marginarlos (Nirje, 1976; cit. por Higereda y Silva, 1994)¹.

Es así, que la integración de alumnos con NEE a la escuela regular permite:

a) Que los alumnos con NEE incrementen su repertorio de habilidades sociales al imitar las conductas de sus compañeros regulares.



b) Que los alumnos regulares desarrollen actividades constructivas y tolerantes hacia las personas con NEE al tener la oportunidad de interactuar con ellos (Sanz del Rfo, 1988) ².

c) Que los alumnos regulares reconozcan que las personas con NEE son ante todo personas y que tienen derecho a vivir una vida tan normal como sea posible, al brindarles la información sobre que es una discapacidad y que consecuencias tiene en la conducta del niño que la presenta (op. cit.).

d) Se rompan las barreras creadas por los mitos y la falta de conocimientos, iniciando con ello la aceptación social (op. cit.).

e) Que los alumnos regulares al convivir con alumnos con NEE aprendan a relacionarse y a perder el temor ante la discapacidad (Gorelick, 1981)³.

f) Que los alumnos regulares al fungir en algunas ocasiones como tutores del aprendizaje de los alumnos con NEE, innoven formas de enseñanza creativas obteniendo grandes satisfacciones al participar en las metas de aprendizaje de sus compañeros (Zacarias y Saad, 1994)⁴.

g) Que las personas con NEE se relacionen de manera adecuada en la vida adulta con compañeros de empleo, vecinos y personas de su comunidad (op. cit.).

h) Que los alumnos con NEE tengan la oportunidad de incorporarse a la comunidad escolar en condiciones semejantes a la del resto de sus compañeros, pudiendo formarse una idea real de sus posibilidades (op. cit.)

A partir del movimiento de la educación integrada algunos países han venido modificando sus servicios, creando una diversidad de opciones educativas para atender la demanda de la población escolar con NEE. En México, han surgido programas con el fin de incorporar a la escuela regular alumnos con NEE. Sin embargo, aún existen limitaciones para adoptar los servicios, debido a la falta de un conocimiento real acerca del tema por parte de la sociedad, de una filosofía en el personal educativo que sea acorde con los principios de la educación integrada.

Uno de estos programas es el de "Educación para la Vida" de la Dra. Julieta Zacarias (1967), el cual tiene entre otros propósitos, "desarrollar condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo con NEE para que éste pueda integrarse ampliamente como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida".

Finalmente, es importante admitir que la integración de los alumnos con NEE no es solamente responsabilidad del sistema educativo, sino también de la sociedad en donde la



educación integrada adquiera un significado más completo y no desemboque en un camino sin salida.

Así, el educar para la integración tanto educativa como social, es tarea que ha de prepararse adecuadamente: hay que preparar al niño con NEE, enseñándole habilidades y pautas de comportamiento que lo hagan aceptable para la convivencia; de igual forma, se debe preparar a la sociedad para que ésta sea capaz de reconocer y aceptar la "diversidad" como fundamento para la convivencia armónica, asegurando una mejor calidad de vida para todos, sin discriminaciones de ningún tipo.

Es evidente que la integración escolar y aún más la social, no se pueden lograr de la noche a la mañana, cambiar actitudes y prácticas, así como aprender nuevas ideas es un proceso que lleva tiempo, de aquí la necesidad de que quienes adopten esta opción educativa se comprometan a fomentar esta integración, inculcando una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con NEE.

1. Higareda M. y Siva, L. (1994). Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
2. Sanz del Río, S. (1988). Integración escolar de los deficientes: panorama internacional. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a personas con Minusvalía.
3. Gorelick, M (1981). La integración, dos caras de la moneda. Memorias del Primer Congreso Nacional Sobre Deficiencia Mental. México: DGEE-SEP.
4. Zacarías, J. y Saad, E. (1994). La inclusión educativa en México. Un proceso gradual. Memorias del Congreso Excelencia y Equidad. Toronto, Canadá: Asociación Canadiense para la Vida en Comunidad.



Conceptos claves para este módulo

- La falta de conocimiento real y las falsas creencias sobre las personas con discapacidad han provocado que éstas sean segregadas por la sociedad.
- Aunque las escuelas de Educación Especial permiten que las personas con discapacidad adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para su desenvolvimiento y una vida independiente han mantenido a estas personas segregadas y discriminadas.
- La Educación Integrada permite que los alumnos con discapacidad tengan la oportunidad de acceder a condiciones de vida y de existencia cercanas a lo llamado normal.
- La integración de los niños con discapacidad a la escuela regular les permite incrementar su repertorio de habilidades sociales, relacionándose de manera adecuada en la vida adulta, así mismo, favorece en los alumnos regulares el desarrollo de actitudes constructivas y tolerantes hacia las personas con discapacidad, reconociendo que son ante todo personas con igualdad de oportunidades.
- La integración escolar no es tarea sencilla, es necesario preparar a la sociedad para que acepte la diversidad, asegurando con ello una mejor calidad de vida para todos sin discriminación de ningún tipo.

Sugerencias para el facilitador

- Tenga cuidado de no generar en los participantes sentimientos de culpabilidad por etiquetar tanto a sus compañeros como a las personas con discapacidad.
- En caso de que los participantes muestren mayor interés sobre los temas manejados en este módulo, disponga de otra sesión para aclarar sus dudas e inquietudes, debido a que éste es el eje del Programa, ya que de alguna u otra forma abarca las distintas discapacidades en él manejadas.
 - Aplique el formato Resumen del Módulo.
 - Con el fin de profundizar en el conocimiento de la Integración escolar puede consultar la bibliografía que a continuación se lista:
 - Braslavski, B. (1981). Normalización e Integración en América Latina. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. México: DGEE-SEP.



- Equipo Central, G.I.B. (1988). Experiencias psicopedagógicas de integración a la escuela primaria regular de alumnos con problemas en el desarrollo. México: DGEE-SEP.
- Gorelick, M. (1981). La integración, dos caras de la moneda. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. México: DGEE-SEP.
- Hegarty, S. y cols. (1988). Aprender juntos: la integración escolar. Madrid; Morata.
- Higareda, L. y Silva, L. (1994) Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- López, M. y Francisco, J. (1993). Lecturas sobre Integración Escolar y Social. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990) Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios J. (Eds). Desarrollo Psicológico y Educación: Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar (Cap. 1) Madrid: Alianza Psicología.
- Van Steenlandt, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO.



Sesión Nº 10

Las etiquetas

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Evaluarán los efectos que tienen las etiquetas o sobrenombres sobre la autoestima de las personas.

- Reconocerán la influencia de las etiquetas sobre la percepción que se tiene de las personas con alguna discapacidad.

Reparta a cada uno de los participantes una tarjeta con las siguientes preguntas:

1. ¿Te han puesto algún apodo?

Sí No No sé

2. ¿Cómo te hace sentir?

Indíqueles que contesten las preguntas individualmente. No es necesario que escriban su nombre.

Una vez que hayan contestado pídale depositen su tarjeta en la caja que colocó en el centro del círculo. Ya que se encuentren en ella todas las tarjetas recoja la caja, saque al azar diez de éstas y lea para el grupo las respuestas contenidas.

Posteriormente, organice una discusión sobre las respuestas leídas, enfatizando el porqué nos sentimos mal cuando nos ponen un apodo o sobrenombre y qué hacemos cuando se dirigen a nosotros con éste, por último, cuestione la utilidad de los mismos.

Tiempo sugerido: 20 min.



B. Fase de Calentamiento

Procedimiento

1. Coloque en un lugar visible una etiqueta roja a cinco de los participantes y a los demás una etiqueta de color blanco. Procure que los participantes con etiqueta roja se encuentren distribuídos alrededor del círculo.
2. Elija de entre los participantes de etiqueta blanca a cinco capitanes y pídale elijan a cuatro de sus compañeros para conformar su equipo.
3. A los que no fueron elegidos pídale observen únicamente la actividad.
4. Una vez conformados los equipos distribúyalos en el salón a una distancia considerable. Sólo hasta que los equipos se encuentren conformados explique en que consistirá la actividad.
5. Entregue a cada equipo un rompecabezas, el cual deberán armar en dos minutos una vez que se los indique.
6. Transcurrido los dos minutos pídale suspendan la actividad y recoja los rompecabezas estén armados o no.
7. Indíqueles formen nuevamente el círculo.

Tiempo sugerido: 15 min.

Materiales

Tarjetas blancas de 12 cm. x 7 cm. aproximadamente

- Etiquetas adheribles
- 1 Caja de cartón mediana
- 4 Rompecabezas pequeños e iguales
- Cronómetro
- 1 Cesto de basura



C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1. ¿Qué pensaron a los que les tocó etiqueta roja al ver que la mayoría de sus compañeros tenía una etiqueta diferente a la de ustedes?
2. A los que les tocó etiqueta blanca ¿qué pensaron de que sólo algunos de sus compañeros tenían una etiqueta diferente?
3. A los Capitanes ¿qué les hizo elegir o no a los participantes con etiqueta roja?
4. ¿Cómo se sintieron los participantes que no fueron elegidos?

Retome las respuestas de los participantes y explique:

- Las etiquetas o apodos nos hacen sentir diferentes a los demás, nos incomodan y muchas veces nos lastiman, aislándonos de nuestros compañeros.
- A las personas que tienen alguna discapacidad son, en la mayoría de las veces, etiquetadas y que al igual que ellos, los hace sentirse rechazadas y diferentes.
- Cuando nos etiquetan y etiquetamos provocamos que las demás personas piensen que efectivamente somos como se nos ha etiquetado, olvidando que ante todo somos personas con cualidades y que a pesar de alguna limitación y/o defecto todos merecemos ser respetados.

Finalmente, sugerimos pregunte a los participantes de qué forma podemos respetar y hacer que nos respeten. De manera simbólica pida a los participantes desprendan sus etiquetas y rompan las que se encuentran en la caja para depositarlas en un cesto de basura, al mismo tiempo enfatice que lo que se está haciendo responde a la pregunta que se les hizo en cuanto a la utilidad de etiquetar y ser etiquetados, así como el respeto que debemos a los demás independientemente de sus diferencias.

Tiempo sugerido: 25 min.



Sesión Nº 11

Círculo mágico

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Apreciarán los sentimientos que se experimentan al ser rechazados por sus pares.
- Reconocerán algunas de las actitudes segregacionistas que adoptamos hacia las personas con discapacidad.
- Identificarán las causas por las que las personas con alguna discapacidad son rechazadas.

Para trabajar esta fase se requiere de la participación de una persona completamente desconocida para los participantes. Esta persona desea integrarse a la actividad de esta sesión, para lo cual ella interrumpirá cuando los facilitadores comiencen a organizar dicha actividad. Frente a tal situación los facilitadores se mostrarán renuentes a su participación argumentando con una actitud de rechazo que: no puede participar pues ya se han dado las instrucciones de la actividad y no puede perder tiempo en explicárselas; es una persona extraña y no conoce lo que se está trabajando en el programa; no trae la ropa adecuada para la actividad; ya está completo el equipo; realmente no te conocemos bien, entre otras razones. Por su parte, la persona rechazada será insistente para ser integrada, al darse cuenta de que no logrará ser aceptada decide retirarse, mostrándose un tanto triste y desconcertada ante el rechazo.

Tiempo sugerido: 5 min.



B. Fase de Intervención

Procedimiento

Recuerde que en la fase de calentamiento ya se inició con la explicación de la actividad, es decir, ya tuvo que haberles indicado la o las primeras instrucciones. Es importante que una vez que se haya retirado la persona extraña al grupo, continúe la actividad con una actitud notablemente amable.

1. Pida a los participantes se enumeren en voz alta del uno al tres.
2. Una vez hecho esto, indíqueles se reúnan de acuerdo al número que les haya tocado.
3. Ya conformados los equipos, pida al equipo de los número uno formen un círculo, al equipo de los número dos se coloquen dentro del círculo y explique al equipo de los número tres que su papel consistirá en tratar de integrarse al centro del círculo sin que por esto tengan que lastimar a sus compañeros.
4. Indique al equipo de los número uno que deberán evitar que sus compañeros entren al centro del círculo teniendo cuidado de no lastimarlos.
5. Dadas las instrucciones anteriores dé la señal para que comiencen a intentar integrarse al centro del círculo, recordándoles que tienen un minuto para hacerlo. Es importante que si antes de este tiempo los participantes se están lastimando, suspenda la actividad.

Tiempo sugerido: 10 min.

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

Para cerrar esta sesión uno de los facilitadores comenzará a cuestionar a su compañero si la actitud que tomaron hacia la persona que deseaba integrarse a la actividad fue adecuada, preguntando a los participantes qué opinan sobre esto y si creen que la actividad que acaban de realizar se parece a la situación que se dió al inicio de la sesión. Puede ayudarlos a argumentar sus respuestas a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sintieron al no poder entrar al centro del círculo?
2. ¿Cómo se sintieron los que no permitieron que sus compañeros se integraran al centro del círculo?



3. Los que estaban en el centro del círculo ¿cómo se sintieron cuando sus compañeros querían integrarse con ustedes?

Finalmente, concluya retomando todos los comentarios generados en torno a la situación y a la actividad, así mismo, explique que con frecuencia este tipo de situaciones son experimentadas por las personas que presentan algún tipo de discapacidad cuando desean integrarse o formar parte de un grupo incluya además que este rechazo suele deberse a la falta de conocimiento sobre ellos y a que no sabemos como tratarlos.

Se sugiere pida a la persona que tomó parte en la fase de calentamiento se incorpore al grupo y comparta con los participantes cómo se sintió al no permitirle se integrara a la actividad. Preséntela al grupo y acláreles que fue invitada para representar la situación que ellos observaron.

Tiempo sugerido: 35 min.



Sesión Nº 12

Un nuevo compañero

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Conocerán las condiciones educativas que a lo largo del tiempo han tenido acceso las personas con discapacidad.

- Expresarán su agrado o desagrado hacia la integración de un alumno con discapacidad intelectual a su salón de clases.

Represente la siguiente situación hipotética:

En un día común de clases llega la Maestra a su grupo y les informa que a partir de la próxima semana se integrará un alumno nuevo llamado Mario, el cual tiene discapacidad intelectual. Los alumnos al escuchar esta noticia comienzan a murmurar, hasta que uno de ellos se levanta y le dice a su maestra:

Sergio- ¿Por qué no lo integran mejor al grupo de la maestra Gaby?

Maestra- ¿No te agradaría que Mario se integrara a nuestro grupo?

Sergio- No, causaría muchos problemas. Además dice que tiene discapacidad intelectual.

Fernando- Que importa que tenga discapacidad intelectual, yo creo que él podría aprender con nosotros.

Sergio- ¿Cómo que no importa? Que no sabes que si entra a nuestro salón la Maestra tendría que estar más tiempo con él.

Fernando- Sí, pues tendría que apoyarlo ya que él aprende más lento. Además nosotros también podríamos ayudarlo.

Maestra- Fernando tiene razón, todos podemos apoyarlo y aunque yo le dé más atención no significa que no pueda estar con ustedes.



Sergio- Es cierto, pero la verdad yo no sabría como tratarlo.

Fernando- ¿Cómo es que no sabrías como tratarlo? ¡Es un niño como nosotros!, sólo que requiere de más apoyos para aprender.

Sergio- Bueno, si es un niño pero... ¿no aprenderá más con una Maestra especial y se sentirá mejor estando con niños como él?

Maestra- Mario puede aprender con nosotros y no necesita una maestra especial, ¿yo puedo enseñarle?, además él aprende más estando con niños que no tienen discapacidad.

Fernando- Eso significa que ¿Mario aprende cosas de nosotros?

Sergio- ¡Ay que va a aprender si es muy lento!

Maestra- Claro que sí, aprende a convivir con niños sin discapacidad y a comportarse adecuadamente.

Fernando- Yo pienso que sería muy padre que él pudiera estar con nosotros, así podríamos conocerlo, aprender y divertirnos juntos.

Sergio- Pues no lo sé, no estoy tan convencido.

Fernando- A mí me agrada la idea.

Maestra- Como a mí me interesa saber lo que piensan todos y no sólo lo que opina Sergio y Fernando, me gustaría que en una hoja escribieran si están o no de acuerdo en que se integre Mario en nuestro salón y por qué.

Tiempo sugerido: 10 min.

B: Fase de Intervención

Procedimiento

1.- La maestra (facilitador o persona de apoyo) entregará a cada uno de los participantes una hoja y lápiz, pidiéndoles anoten si les agrada o no que Mario se integrara a su grupo; además deberán anotar el por qué de sus respuestas. No es necesario escriban su nombre, por lo que pueden expresar abiertamente lo que ellos opinan.

2.- Conforme vayan terminando los participantes de escribir su opinión, deposite las hojas en una caja.



3.- Una vez que todas las hojas se encuentren en la caja saque al azar algunas de éstas y léalas al grupo, pregúnteles que opinan de las respuestas leídas.

Tiempo sugerido: 20 min.

Materiales

- Hojas
- Lápices

C. Fase de Cierre.

Puntos de discusión

Retome los aspectos más importantes de las sesiones anteriores y explique de manera sencilla la relevancia de los siguientes elementos:

a) Durante mucho tiempo las personas con alguna discapacidad eran escondidas, pues sus familias se avergonzaban de ellas. Las que tenían la oportunidad de salir eran objetos de burlas, ridiculizadas y rechazadas. Aclare que a pesar de que a pasado tiempo, aún las seguimos rechazando.

b) Con el tiempo se crearon las Escuelas de Educación Especial y aunque podían aprender y sentirse bien, continuaban aisladas y apartadas de las demás personas.

c) Con el fin de que las personas con discapacidad pudieran convivir y aprender de las demás se optó por integrarlas a escuelas como la de ustedes. Esto además de ayudarlas nos permite aprender a conocerlas y a respetarlas, pues ellas siempre han sido etiquetadas y segregadas por tener discapacidad.

d) Para que las personas con discapacidad se sientan parte de su escuela y tengan la oportunidad de participar en sus juegos, clases y otras actividades, es necesario que las conozcamos y sepamos como apoyarlas.

Tiempo sugerido: 20 min.



Módulo V

Visión

Objetivos del Módulo

Al finalizar el módulo el participante:

- Conocerá los aspectos teóricos más importantes sobre la discapacidad visual.
- Apreciará los sentimientos que experimentan las personas débiles visuales e invidentes al carecer de los apoyos necesarios para desenvolverse en su medio.

Actividades contenidas

V.1 Vista borrosa

V.2 Ciegos y mancos



Introducción

El conocimiento del mundo circundante, la percepción de los objetos y la experiencia del espacio, básicos para la comprensión del entorno y consustanciales a la vida humana, se deben en una medida considerable a los órganos de la vista.

El fenómeno de la visión comienza cuando el ojo recoge y refracta los rayos luminosos que caen sobre él, constituyendo de esta forma la imagen. Esta imagen se proyecta en la retina, en donde se convierte en impulsos nerviosos que son conducidas al centro visual del cerebro, allí se convierten en impresión visual consciente.

El ojo comprende el globo ocular en sí y las estructuras anexas que lo protegen. Los globos oculares se hallan alojados en las cuencas orbitarias y se unen a las paredes óseas por los llamados músculos extrínsecos de naturaleza estriada y contracción voluntaria. Tales músculos son los que permiten que se efectúen los movimientos de los ojos: los denominados músculos rectos, superior e inferior y externo e interno, hacen posible que los órganos oculares giren hacia arriba y hacia abajo o de derecha a izquierda y la visión cubra, por tanto, dichos ángulos; los dos restantes, el oblicuo menor, hacen factible el desplazamiento oblicuo de la mirada hacia arriba o hacia abajo.

El globo ocular está formado por tres envolturas: la más externa, fibrosa, se llama esclerótica, en su parte anterior es transparente y adopta la denominación de córnea mientras que en su parte posterior lateral es opaca; la intermedia o coroides, con abundantes vasos y fibras nerviosas; la interna o retina, donde se encuentran las células fotorreceptoras. La esclerótica aparece recubierta en su región delantera por la conjuntiva, fina membrana que se extiende también por la cara interna de los párpados.

La coroides, por su parte, aporta gracias a su vascularización los nutrientes y el oxígeno que los tejidos oculares precisan; además forma la base sobre la que se disponen el cuerpo ciliar y el iris. El cuerpo ciliar lo integran los llamados procesos ciliares, que sujetan el cristalino o lente que permite la formación de las imágenes visuales; y el músculo ciliar, el cual cuando se contrae modifica el grado de curvatura y hace posible la acomodación del ojo (con lo que se pueden enfocar objetos situados a diversas distancias). En cuanto al iris, se trata de un fino disco situado delante del cuerpo ciliar, entre el cristalino y la córnea, dotado de sustancia pigmentaria que le comunica su color característico variable del pardo al azul y que puede adoptar también tonalidades grises o verdosas, según los individuos. En el centro del iris está la pupila, abertura que se hace mayor según se contraigan los músculos



denominados esfínter y dilatador de la pupila. Los movimientos que éstos inducen permiten controlar la cantidad de luz que penetra en el ojo y que va a coincidir sobre la capa retiniana fotosensible, de modo similar a como actúa en una cámara fotográfica el diafragma.

Entre la córnea y el cristalino se extiende un espacio o cavidad llamada cámara anterior, llena de una sustancia líquida clara, el humor acuoso, gracias al cual se mantiene la presión interna del globo ocular. La cavidad que queda detrás del cristalino y que alcanza la retina es la cámara posterior, mucho mayor que la anterior; contiene una sustancia gelatinosa conocida como humor vítreo.

La capa interna que recubre el ojo es la retina y en ella se sitúan, en el fondo, las células sensitivas encargadas de captar las impresiones lumínicas y de transmitir las al cerebro a través del nervio óptico, que sale por la parte posterior del globo ocular. Las células fotorreceptoras son los conos y bastones, así designadas por la forma que presenta la porción terminal de las mismas, cónica en el primer caso y mazuda en el segundo. Los conos se disponen en la zona central de la retina y son los responsables de la visión en color, mientras que con los bastones, que sólo aprecian tonos claros o negros, es posible la visión en condiciones de escasa iluminación, lo que ocurre por la noche o al atardecer. El punto de donde parte este nervio óptico carece de células sensibles y es el llamado punto ciego. Por el contrario, la zona denominada fovea, integrada sólo por conos y situada por encima del punto ciego, representa la región de máxima agudeza visual.

Los rayos luminosos procedentes del exterior penetran por la córnea transparente, atraviesan el humor acuoso y son enfocados por el cristalino por el proceso de acomodación. De esta manera se forma la imagen del objeto enfocado por la retina, la cual es transmitida como una serie de impulsos nerviosos al cerebro mediante el nervio óptico.

A modo de protección del globo ocular se disponen los órganos anexos o accesorios, que son: los párpados, pliegues de piel que cubren el ojo en su parte anterior e impiden su desecación y que se mueven en virtud de la acción de los músculos palpebrales (elevador que abre los párpados y orbicular que los cierra impidiendo la visión); las cejas, abultamientos cutaneomusculares cubiertos de vello ubicados por encima de los ojos y que evitan que llegue hasta éstos el sudor proveniente de la frente; las pestañas, conjunto de pilosidades que nacen de los bordes de los párpados y protegen a los órganos oculares de la entrada de polvo y otras partículas; y el aparato lagrimal, donde se producen las lágrimas, líquido acuoso y salino que también contiene lisozimas, moléculas que destruyen microorganismos.



Al hablar de los problemas de visión deben considerarse tanto a los débiles visuales como a los ciegos o invidentes. Los primeros constituyen la mayoría de los individuos que se clasifican dentro del rubro de impedimentos visuales, algunos de estos impedimentos se muestran en la tabla siguiente

PRINCIPALES IMPEDIMENTOS VISUALES		
TIPO	ENFERMEDAD	CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS
Trastornos de la visión	Miopía Hipermetropía Presbiopía o vista cansada Astigmatismo Discromatopsias Daltonismo	Dificultad de visión a larga distancia Dificultad de visión a corta distancia Dificultad de acomodación ocular Percepción de imágenes borrosas Dificultad para el discernimiento de colores Ceguera total o parcial para algunos colores
Trastornos de la motilidad ocular	Estrabismo Diplopía Ambiopía	Desviación de uno o ambos ojos Doble visión Oscurecimiento de la vista en un ojo
Afecciones de los anexos oculares	Dacriocistitis Blefaritis Blefarofimosis Microblefaria Blefaroptosis Conjuntivitis	Inflamación del saco lacrimal Inflamación o deformación de los párpados Estrechamiento de la hendidura del párpado Insuficiencia del desarrollo del párpado Pérdida total o parcial del órgano por parálisis Inflamación de la membrana conjuntiva
Afecciones del globo ocular	Queratitis Cataratas Uveítis Desprendimiento de retina Glaucoma	Infección de la Córnea Anulación de la transparencia del cristalino Inflamación de la ívea o capa pigmentada del ojo Separación de la retina Aumento de la tensión intraocular



En lo que respecta a la pérdida global de la visión o ceguera, esta es definida como la ausencia completa y permanente de la percepción visual. En la práctica el término se usa para designar la ausencia de visión locomotriz, es decir la imposibilidad de ver lo suficientemente bien para hallar por sí mismo un camino en un ambiente no familiar. Educacionalmente el invidente es aquel que está severamente deteriorado de la vista al grado de que para leer tiene que ser a través del tacto o del sistema Braille.

La mayoría de los casos de ceguera son de origen congénito, que pueden deberse a malformaciones oculares o cerebrales y enfermedades endouterinas que afectan al globo ocular. Así, son de origen hereditario procesos tales como las cataratas, que consisten en la opacificación del cristalino, y el glaucoma, generado por el efecto de la presión intraocular sobre el nervio óptico. Como ejemplo de enfermedades endouterinas capaces de causar ceguera en el feto cabe mencionar la toxoplasmosis, sífilis, gonorrea y rubeola.

En el ámbito de las pérdidas de visión adquiridas, las cegueras más comunes suelen deberse al desarrollo de lesiones en la córnea, de cataratas, de oclusiones pupilares, uftalmías o enfermedades de los ojos en los primeros años de vida como traumatismos ocasionados por golpes, explosiones y accidentes en general. Otras causas son por la ingestión de ciertos fármacos e intoxicaciones, así como enfermedades infecciosas.

La ceguera ha sido considerada como un grave problema social no sólo por el gran número de personas que la padecen, sino por los problemas pedagógicos y psicológicos que conlleva.

Durante mucho tiempo, las personas ciegas o invidentes se veían limitadas en sus capacidades para desarrollarse dentro de su medio ambiente, pues eran consideradas como personas atípicas. Esta situación ha mejorado notablemente gracias a la creación de métodos didácticos, mismos que en determinados casos han permitido la integración de la mayoría de estas personas. Por otra parte, sus desplazamientos se han hecho más seguros con la ayuda de perros adiestrados para la guía en la ciudad; de igual forma, la problemática general de los invidentes se ha visto mejorada por la fundación de asociaciones e instituciones para invidentes.

Conceptos clave para este módulo

Al hablar de discapacidad visual deben considerarse tanto a los débiles visuales como a los ciegos o invidentes.



La situación de las personas invidentes se ha visto mejorada, entre otras cosas, al desarrollo de métodos pedagógicos, los que han facilitado su integración a la sociedad.

Sugerencias para el facilitador

- Utilice apoyos gráficos para explicar la anatomía y fisiología del ojo.
- Pida a los participantes contesten el formato Resumen del Módulo.
- Apoyése de las siguientes referencias bibliográficas:
 - Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1985). Tomo I. Madrid: Santillana.
 - Enciclopedia Hispánica (1995) Tomo 14 págs. 308-310.; E.U.A.: Rand McNally and Company
 - Enciclopedia Médica del Hogar. (1989). Tomo I y II. México:Cumbre, S.A.
 - Lewis, V., (1993) Desarrollo y Déficit. Ceguera, Sordera, Déficit Motor, Síndrome de Down y Autismo. Madrid: Paidós.



Sesión Nº 13

Vista borrosa

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

Conocerán la anatomía y fisiología del ojo, sus alteraciones y algunas de las causas que las originan.

Pida a los participantes formen medio círculo y se coloquen al fondo del salón.

Explique brevemente a los participantes los siguientes elementos teóricos. Indíqueles que deberán poner atención, ya que posteriormente se llevará a cabo una actividad en donde deberán recordar lo expuesto:

- a) Anatomía y fisiología del ojo.
- b) Diferencia entre debilidad visual y ceguera.
- c) Impedimentos visuales (miopía, hipermetropía, astigmatismo y daltonismo).
- d) Causas de la ceguera.

Tiempo sugerido: 15 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

1.- Reparta a cada uno de los participantes un globo inflado. Doce de éstos deberán contener en su interior una pregunta sobre lo explicado en la fase de calentamiento.

2.- Al tiempo que reparta los globos indique que algunos de ellos contienen en su interior una pregunta, la cual deberán leer y responder en voz alta cuando usted lo indique. Pueden consultar la hoja de respuestas.



3.- Explique que los participantes que respondan las preguntas tendrán la oportunidad de tomar una pieza del rompecabezas y colocarla en el lugar adecuado. En caso de que el participante no pueda responder, los que no hallan encontrado pregunta en su globo tendrán la oportunidad de hacerlo.

4.- Pida a los participantes rompan uno por uno su globo, de tal forma que cuando aparezca la primer pregunta pueda ser contestada y colocada la pieza del rompecabezas. Continúen rompiendo los globos hasta armarlo.

5.- Una vez armado el rompecabezas pregunte a los participantes que hay en él. Pregunte principalmente a aquellos participantes que se muestren dudosos de su contenido. Indíqueles que sólo tienen cinco segundos para responder

6.- En caso de que el tiempo indicado termine, sugiera hagan lo necesario para que puedan contestar.

Es importante que al iniciar esta fase se encuentre pegada en la pared o pizarrón la base del rompecabezas, las piezas engomadas y revueltas.

Asimismo, deberá estar pegada en un lugar visible la hoja con las respuestas, las que deberán presentarse en forma desordenada.

Tiempo sugerido: 30 min.

Material

-28 globos

-Alfileres para romper los globos

-Rompecabezas con las siguientes características:

a) 66 cm. de ancho x 100 cm. de largo.

b) Constituido por 12 piezas engomadas al reverso.

c) En la base del rompecabezas debe estar dibujado el contorno de cada una de las piezas para facilitar la correcta ubicación.

d) El contenido debe estar en blanco y negro, debe incluir por lo menos ocho elementos distintos, puede utilizar por ejemplo, una selva. Es fundamental que el cromo se encuentre borroso, de modo que sea difícil su percepción a



una distancia aproximada de 4 mts.

Lista de preguntas (sujetas a cambios)

- 1.- ¿Cuál es la función de la pupila?
- 2.- ¿Cuál es la parte del ojo que determina su color?
- 3.- ¿Cuál es el nombre de las células fotorreceptoras?
- 4.- ¿Para que sirven los párpados y las pestañas?
- 5.- ¿Cómo se llama el nervio que transmite los impulsos nerviosos al cerebro?
- 6.- ¿Es lo mismo la debilidad visual y la ceguera? ¿Por qué?
- 7.- Los que tienen dificultad para ver de lejos tienen...
- 8.- La dificultad para ver de cerca se llama...
- 9.- ¿Cómo se llama la dificultad para ver algunos colores?
- 10.- Menciona dos causas de la ceguera.
- 11.- ¿Cómo se llama el sistema que utilizan los invidentes para poder leer?
- 12.- Las personas con vista borrosa tienen...

Hoja de respuestas

- 1.- Controlar la cantidad de luz que entra en el ojo
- 2.- Iris
- 3.- Conos y bastones
- 4.- Para proteger al ojo
- 5.- Nervio óptico
- 6.- No, los débiles visuales pueden ver, aunque con dificultad
- 7.- Miopía
- 8.- Hipermetropía
- 9.- Daltonismo
- 10.- Infecciones y malformaciones del ojo.
- 11.- Sistema Braille
- 12.- Astigmatismo

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

- 1.- ¿Cómo se sintieron al no poder distinguir el contenido del rompecabezas?



- 2.- ¿Cuándo fué más fácil distinguir lo que había en el rompecabezas?
- 3.- ¿Alguno de ustedes es débil visual?
- 4.- ¿Qué apoyos utilizan las personas débiles visuales?
- 5.- ¿Se han sentido mal o incómodos por tener que utilizar lentes? ¿Por qué?
- 6.- ¿Nos comportamos igual con las personas invidentes que con los débiles visuales? ¿Por qué?

Tiempo sugerido: 15 min.



Sesión Nº 14

Ciegos y Mancos

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Identificarán las dificultades que tienen las personas invidentes para desplazarse y participar en otras actividades.
- Propondrán alternativas de apoyo para facilitar la integración de personas invidentes a su comunidad escolar.

Para trabajar esta fase se requiere de un espacio físico relativamente amplio, como por ejemplo, el patio escolar. Se debe cuidar la presencia de objetos con los que pudieran lastimarse los participantes.

Seleccione a nueve participantes e indíqueles que deberán apoyar a nueve de sus compañeros, los cuales tendrán vendados los ojos. Su apoyo consistirá en cuidar que no tropiecen o puedan lastimarse, guiándolos y avisándoles ante un obstáculo, como un escalón, alguna jardinera, etc.

Conforme las nueve parejas invidente-apoyo y cubra los ojos al resto de los participantes.

Indíqueles finalmente a los que tienen vendados los ojos que recorran el patio y que sólo nueve de ellos tendrán un compañero que los apoyará, el resto deberán hacerlo solos.

Se sugiere que el recorrido no tenga una duración mayor de 10 minutos.

Una vez terminado el recorrido descubra los ojos de los participantes y regresen al salón.

Tiempo sugerido: 15 min.



B. Fase de Intervención

Procedimiento

- 1.- Pida a los participantes formen el círculo de costumbre.
- 2.- Forma siete equipos de cuatro participantes cada uno y distribúyalos en el salón a una distancia considerable, de tal modo que puedan realizar la actividad sin entorpecerse.
- 3.- Explíqueles que cada uno de los equipos deberá armar un rompecabezas, para lo cual tendrán cinco minutos para hacerlo.
- 4.- A tres integrantes de cada equipo cúbrales los ojos, al cuarto pídale coloque sus manos atrás de su espalda y sujéteselas con un paliacate, de tal forma que le sea imposible moverlas.
- 5.- A los mancos de cada equipo muéstreles el rompecabezas armado y pídale se integren nuevamente a su equipo.
- 6.- Entregue a cada equipo el rompecabezas y dígales que deberán armarlo entre los cuatro, de modo que el manco se valga de las manos de los ciegos y éstos de la vista del manco.
- 7.- Una vez terminado el tiempo pida suspendan la actividad, esté o no armado el rompecabezas, indique a los invidentes descubran sus ojos y observen su trabajo.
- 8.- Desamarre las manos de los mancos y pida a los equipos formen nuevamente el círculo.

Tiempo sugerido: 15 min.

Material

- 28 paliacates
- 7 rompecabezas iguales de no más de 15 piezas cada uno; las piezas deberán tener un tamaño y un grosor considerable que permitan ser manejadas con facilidad. Puede utilizar rompecabezas de madera o hacerlos usted mismo.



C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

- 1.- ¿Cómo se sintieron los que tuvieron que recorrer el patio sin ningún apoyo?
- 2.- ¿Cómo se sintieron los que fueron apoyados?
- 3.- ¿Cómo se sintieron los que guiaron a sus compañeros?
- 4.- ¿Creen que las personas invidentes sienten lo que ustedes sintieron al ser o no apoyados?
- 5.- ¿Cómo podemos apoyar a un alumno invidente que comparta nuestro colegio?
- 6.- ¿Cómo se sintieron al tener que armar el rompecabezas y no poder ver?
- 7.- ¿Cómo se sintieron los invidentes cuando alguien que podía ver les daba instrucciones sobre lo que tenía que hacer?
- 8.- A los que se les amarraron las manos ¿Cómo se sintieron al tener que indicar a sus compañeros lo que tenían que hacer?
- 9.- ¿Todos tuvieron la oportunidad de participar en la actividad?
- 10.- ¿Creen que a las personas invidentes les pasa lo mismo? ¿Por qué?
- 11.- ¿Qué podemos hacer para que los niños invidentes puedan integrarse en alguna actividad con nosotros?
- 12.- ¿Qué aprendimos en éste módulo?

Tiempo sugerido: 30 min.



Módulo VI

Dificultades para caminar

Objetivos del Módulo

Al finalizar el módulo el participante:

- Conocerá los elementos conceptuales más importantes referentes a la discapacidad motriz.
- Valorará los sentimientos que experimentan las personas con discapacidad motriz al encontrarse en desventaja en relación a sus pares.
- Propondrá alternativas para que las personas con discapacidad motriz puedan participar con sus pares en juegos y otras actividades.

Actividades contenidas

- VI.1 ¿Por qué no hacerlo juntos?
- VI.2 Yo también puedo jugar.



Introducción

No existe un concepto único de Discapacidad Física. Ello se debe fundamentalmente a que se parte de criterios básicos muy diversos. Unas veces se adopta el criterio de la mera disminución o limitación de la capacidad física, sin tener en cuenta las repercusiones que dicha disminución produce en la capacidad de trabajo del sujeto afectado; otras veces, en cambio, se adopta el punto de vista que atiende a la capacidad de trabajo, hablándose en este caso de disminución de la capacidad laboral.

Aún cuando en la discapacidad física suelen incluirse a los motóricos y no motóricos (enfermos crónicos, diabéticos, hemofílicos, etc.) sólo se abordarán los elementos referentes a la discapacidad motriz.

Así pues, es habitual en el léxico común hablar de discapacidad motriz para agrupar a aquellas personas que presentan problemas en la ejecución de sus movimientos locomotores.

La motricidad humana funciona según un modelo de autorregulación que debe constar de los siguientes requerimientos mínimos: un mecanismo receptor; un sistema comparador que percibe la correlación o diferencias entre el mecanismo efector y el programa de actuación motora prevista.

Salvo el mecanismo efector propiamente dicho, que en el caso de la motricidad está encomendado a los músculos, huesos y articulaciones, los otros mecanismos son función del Sistema Nervioso Central y Periférico, con sus órganos receptores y transmisores de las órdenes motoras.

Teniendo en cuenta estos parámetros pueden producirse deficiencias motóricas como consecuencia de alteraciones en el Sistema Nervioso.

A continuación se presentan únicamente aquellas deficiencias motóricas relacionadas con los miembros o extremidades inferiores.

Las principales alteraciones del mecanismo efector pueden agruparse en:

1.- Malformaciones congénitas.

- a) Luxación congénita de cadera. Malformación, de la articulación coxofemoral, esta malformación da lugar a alteraciones en la marcha. Este problema puede deberse además por un parto pélvico o hipotonía grave.
- b) Malformaciones congénitas de los miembros. Estas malformaciones conducen a una motricidad incorrecta y por ende a deficientes motóricos. Pueden



incluirse las agencias parciales o totales de los miembros superiores o inferiores.

- c) Malformaciones congénitas de la columna vertebral. En este grupo se incluyen la tortícolis, las graves escoliosis o cifosis, entre otras.
- d) Artrogriposis. Se caracteriza por rigideces múltiples y simétricas a nivel de las articulaciones de los miembros, que aparecen deformadas siguiendo un patrón similar en todas.

2.- Osteocondrosis

Son un grupo de afecciones debidas a una falta de riego sanguíneo en los huesos, que conduce a una necrosis y destrucción de zonas de éstos. Entre la más estudiada se encuentra:

- a) La enfermedad de Perthes u osteocondrosis de la cabeza del fémur, que puede producir cojeras si no es atendida oportunamente.

3. Afecciones inflamatorias de los huesos y articulaciones.

Suelen ser de origen infeccioso. Las más conocidas son:

- a) La osteomielitis piógena. La destrucción que produce en el hueso puede causar un déficit motórico variable.
- b) Artritis piógena. Consiste en la infección de una o varias articulaciones, produciendo rigidez y destrucción articular.
- c) Tuberculosis osteoarticular. Produce graves deformidades si no es controlada a tiempo, en particular en la columna vertebral, cadera y rodilla.

Dentro de las principales alteraciones en el Sistema Nervioso se encuentran:

- a) Parálisis cerebral. Caracterizada por parálisis, debilidad, incoordinación u otras aberraciones del funcionamiento motor, causadas por patología del centro cerebral del control motor. Existen varios tipos y grados de parálisis, algunos de los más comunes de acuerdo al funcionamiento corporal son: espasticidad, atetosis, ataxia, rigidez, temblor y atonía. El número de miembros involucrados



- es una segunda forma de clasificar a la parálisis cerebral; el sistema de clasificación es el siguiente: monoplejía (de pierna o brazo), hemiplejía (un lado del cuerpo), triplejía, paraplejía (sólo las piernas), cuadriplejía, diplejía (los cuatro miembros con mayor severidad en las piernas) y hemiplejía doble (los cuatro miembros, siendo más evidente un lado del cuerpo).
- b) La espina bífida. Malformación congénita de la columna vertebral consistente en un cierre defectuoso de la misma, con tumoración o hernia .
 - c) Neuritis. Consiste en la inflamación de uno o varios nervios periféricos, ocasionando parálisis o dolor en el territorio del nervio.
 - d) Distrofias musculares. Caracterizadas principalmente por la disminución o aumento en la tonalidad de los músculos (hipotonía, hipertonía, entre otros).
 - e) Parálisis espástica. Las personas con este tipo de parálisis presentan hemiplejía, diplejía, o paraplejía (sólo las extremidades inferiores). La diplejía espástica puede producir una marcha en tijera, en la cual las piernas se hayan rígidas, y a menudo, en extensión. Cuando este tipo de parálisis es leve, los individuos tienen dificultad para saltar o correr.
 - f) Parálisis flácida. Causa dificultad para levantarse del piso o de una posición en cuclillas y subir escalones altos, así como para la marcha de puntas o talones.

Cabe señalar que la integración social de las personas con alguna de estas alteraciones ha sido un proceso complejo, dado que los obstáculos a superar son variados. Estos pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- Movilidad y barreras arquitectónicas. Los medios de locomoción son inadecuados, por lo que el acceso a su comunidad resulta aún más limitado.
- Actitudes discriminatorias, que son auténticas barreras psicológicas y sociales; la eliminación de prejuicios y actitudes discriminatorias es algo absolutamente necesario en orden a la integración.
- No menos importante es la formación y desarrollo profesional y del empleo que, de no solucionarse, dificulta en gran medida las posibilidades de integración e independencia.



Conceptos claves para este módulo

La integración de las personas con discapacidad física, y en particular las que presentan discapacidad motriz, se ha visto limitada no sólo por las barreras arquitectónicas, sino también, y aún más importantes, por las barreras psicológicas y sociales.

Sugerencias para el facilitador

Apoye sus exposiciones con referentes gráficos claros y atractivos.

Consulte las siguientes referencias para enriquecer sus exposiciones:

- Enciclopedia Hispánica (1995) Tomo 11. E.U.A.: Rand McNally and Company.
- Enciclopedia Médica del Hogar (1989) Tomo II. México: Cumbres, S.A.
- Macotela, S. (1995) Introducción a la Educación Especial. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Lewis, V., (1993). Desarrollo y Déficit. Ceguera, Sordera, Déficit Motor, Síndrome de Down y Autismo. Madrid Paidós.



Sesión Nº 15

¿Por qué no hacerlo juntos?

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Conocerán los principales tipos de discapacidad motriz, sus causas y las características en la marcha de quienes la presentan.

- Destacarán las dificultades que presentan las personas con discapacidad motriz para desplazarse en un medio en el que se carece de una infraestructura adecuada a sus necesidades.

Explique a los participantes brevemente y de una forma sencilla los siguientes elementos teóricos:

- a) Funciones principales del Aparato Locomotor
- b) Concepto de Discapacidad Motriz
- c) Principales Deficiencias Motóricas y sus Causas
- d) Características en la Marcha de aquellas personas que presentan alguna deficiencia
- e) Deficiencias Motóricas temporales y permanentes ocasionadas por un traumatismo o accidente

Una vez terminada su exposición organice una discusión en donde los participantes puedan expresar las dificultades que tienen estas personas para desarrollarse en su sociedad (empleo, acceso a lugares de recreación y servicios, entre otros) .

Terminada la discusión pida a los participantes se dirijan al patio escolar .

Tiempo sugerido: 15 min.



B. Fase de Intervención

Procedimiento

1. Elija a catorce participantes. A siete de ellos coloque en cada uno de sus zapatos quince canicas, al resto entablille una de sus piernas, inmovilizándole por completo dicha extremidad.
2. Del resto de los participantes elija cuatro capitanes.
3. Pida a los capitanes que uno por uno elija a seis compañeros de los veinticuatro restantes (discapacitados y no discapacitados) para realizar una competencia -carrera de relevos-.
4. Pida a los cuatro equipos se formen detrás de la línea marcada y recuérdelos las reglas de la competencia: no podrán salir hasta que su compañero le entregue la estafeta ni podrán traspasar la línea marcada, el participante con la estafeta deberá correr hasta llegar al límite marcado y regresar para entregar la estafeta a su compañero. La distancia a correr no debe exceder a los diez metros.
5. Una vez terminada la competencia retire las canicas y los entablillados de los participantes. Pídales regresen al salón y formen nuevamente el círculo.

Tiempo sugerido: 30 min.

Material

- Canicas medianas (las suficientes)
- 14 tablas de 2.5 cm. x 16 cm. y un grosor de .5 pulgadas. aproximadamente
- Vendas de 15 cm. de ancho
- 4 estafetas

C. Fase de Cierre

Puntos de Discusión

1. ¿Cómo se sintieron al no poder correr tan rápido como sus compañeros?
2. ¿Hubieron preferido no participar en la actividad? ¿Por qué?



2. ¿Hubieran preferido no participar en la actividad?. ¿Por qué?
3. ¿Las personas con algún tipo de discapacidad física son incluidas en este tipo de juegos ?
4. ¿Qué podemos hacer para que estas personas puedan participar con nosotros en este tipo de juegos y otras actividades ?.

Tiempo sugerido: 15 min.



Sesión Nº 16

Yo también puedo jugar

A. Fase de Calentamiento

Objetivos

Al finalizar la sesión los participantes:

- Distinguirán algunas de las medidas adoptadas para facilitar la integración de las personas con discapacidad motriz a su comunidad.
- Propondrán posibles cambios en la infraestructura de su escuela para facilitar la movilidad de personas con discapacidad motriz.

Retome los aspectos más importantes de la discusión de la sesión anterior y organice una lluvia de ideas en donde expongan las medidas que se han venido adoptando para facilitar la integración y desarrollo de las personas con alguna discapacidad física.

Una vez terminada la lluvia de ideas sugerimos pida a los participantes dibujen o escriban los cambios que podrían hacerse en la infraestructura de su escuela para facilitar la movilidad de alumnos con alguna discapacidad física. Puede ser individualmente o en equipos. Finalmente, pida expongan sus escritos o dibujos al grupo y retroalimente los trabajos de los participantes.

Tiempo sugerido: 20 min.

B. Fase de Intervención

Procedimiento

- 1- Pida a los participantes se dirijan al patio escolar, formen un círculo y se sienten.



2. Elija a catorce participantes. A siete de ellos entablille sus dos piernas y amárrelas una con otra, de modo que no puedan moverlas ni ponerse de pie.

3- Una vez hecho esto, indique que jugarán "el juego de la oca", el cual consiste en que uno de los participantes se pondrá de pie y elegirá a uno de sus compañeros con el que competirá por su lugar, para ello tendrá que avanzar caminando alrededor del círculo tocando la cabeza de los participantes diciendo la palabra "oca", cuando haya elegido a su competidor tocará su cabeza y en lugar de decir "oca" dirá la palabra "pato", así el competidor elegido se levantará y correrá en sentido contrario a su compañero para conservar su lugar. El que pierda deberá hacer lo mismo que el primer participante y así sucesivamente. Se sugiere un tiempo de juego no mayor a los 10 minutos.

4. Una vez transcurridos los 10 minutos suspenda el juego, desamarre y retire los entablillados. Pida regresen al salón y formen nuevamente el círculo.

Procure que los participantes que jueguen el rol de discapacitados no sean los mismos de la sesión anterior.

Tiempo sugerido: 20 min.

Material

-28 tablas de 2.5 cm. x 16 cm. y un grosor de .5 pulgadas aproximadamente.

-Vendas de 15 cm. de ancho.

C. Fase de Cierre

Puntos de discusión

1- Los que tuvieron discapacidad física ¿cómo se sintieron al participar en una actividad en donde era necesario correr y ganar?.

2- ¿Creen que las personas que tienen dificultades para caminar se sienten como se sintieron ustedes?.

3- ¿Creen que las personas que no pueden desplazarse utilizando sus pies (paraplégicos) se sienten como se sintieron ustedes?.



4- ¿El tener una discapacidad física impide tomar parte en alguna actividad con personas sin discapacidad?

5. ¿Qué podemos hacer para que este tipo de personas participen con nosotros en juegos y otras actividades?

6- ¿Creen que es suficiente cambiar la infraestructura de su escuela para que las personas con discapacidad física se sientan integrados?

Tiempo sugerido: 20 min.



Sesión B

Evaluación del Programa

La evaluación del Programa Niños ayudando a Niños es muy importante, ya que los resultados obtenidos pueden ser un instrumento valioso para fijar nuevas políticas que favorezcan la actitud de la comunidad hacia las personas con alguna discapacidad y su integración social.

De aquí la necesidad de que al finalizar la aplicación del Programa pida a los participantes contesten los siguientes cuestionamientos; los cuales pueden ser adaptados según la población con la que se haya trabajado:

1. ¿Qué aprendiste en el Programa?
2. ¿Qué Módulos fueron los que más te gustaron?
3. ¿Para qué te puede servir lo que aprendiste?
4. ¿Cómo te sientes al compartir tu escuela con niños con alguna discapacidad?
5. ¿El Programa te ayudó a descubrir y compartir tus propias limitaciones?
6. ¿El Programa te hizo pensar diferente sobre las personas que tienen alguna discapacidad?

Es importante conceda a los participantes el tiempo necesario para contestar sus preguntas, para que éstos no se vean limitados en sus opiniones y comentarios.

Una vez que todos los participantes hayan terminado invítelos a compartir sus respuestas. Finalmente, abra un espacio de reflexión en donde los participantes puedan expresar lo bueno y lo malo que vivieron a lo largo del Programa.

No olvide expresar su agradecimiento a los participantes; enfatice lo valioso que ha sido el convivir y el aprender juntos, en donde las aportaciones de cada uno de ellos han sido tan importantes que bien vale la pena compartirlas con los demás.



APENDICE 3

El haber participado en el Programa "Niños ayudando a Niños" fue para mí una gran experiencia, ya que aprendí que el tener alguna discapacidad no significa "ser diferente" y que todos tenemos el derecho a ser respetados. Durante el desarrollo del Programa descubrí que algunos sentimientos experimentados por los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no son diferentes a los que algunos de mis alumnos sienten al ser rechazados por sus mismos compañeros; con Angy y Gerardo encontré que en mi salón de clases había alumnos que se sentían diferentes por ser hijos de padres divorciados, por costarles trabajo aprender o porque socialmente carecen de habilidades, o bien, por tener algún defecto físico. Con sus actividades encontré alternativas para manejar estas situaciones, y juntos aprendimos, mis alumnos y yo, cómo tratar y apoyar a estos alumnos.

"Niños ayudando a Niños" generó, en la dinámica de mi grupo, un cambio muy notorio, pues mis alumnos comprendieron lo que significa tener alguna discapacidad y lo mucho que podemos hacer para que estos niños se sientan parte de su escuela y de nosotros, así encontré respuestas muy favorables dentro de mi grupo, pues conforme se desarrollaba el Programa, mis alumnos con frecuencia aludían lo que Angy y Gerardo nos enseñaban, se acercaban y apoyaban a quien tenía alguna dificultad para realizar alguna tarea o actividad, pedía respeto para quienes se burlaban de ellos y buscaban formas de ayudar y apoyar a quienes abiertamente manifestaban sentirse rechazados, esto fue muy importante para mí, pues las actividades que se manejaban en el Programa permitieron a muchos alumnos expresar sus sentimientos, situación que encontré muy valiosa, pues pude conocer aún más a mis alumnos.

Hoy me encuentro con dos alumnos con discapacidad intelectual integrados a mi grupo, he llevado a cabo actividades que Angy y Gerardo nos enseñaron, las cuales me han ayudado a trabajar mejor con estos dos alumnos, su integración no fue difícil, pues sus compañeros los han aceptado y han aprendido de ellos, juntos hemos logrado sentirnos bien y formar un buen grupo en donde todos somos iguales, solo que unos van con pasos lentos y apoyo.



Creo que el haber participado en este Programa me permitió tener mayor seguridad para integrar a mi grupo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales; considero importante se implementen este tipo de actividades para aquellos maestros interesados en abrir las puertas de sus aulas a la integración.

Lo que Angy y Gerardo dejaron es algo invaluable, ¿verdad? Ver, oír y escuchar sin ver diferencias.

Margarita Escudero Chávez

-Maestra del Colegio Vista Hermosa-