



152  
24.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**La defensa y autodefensa de los derechos de las personas  
con discapacidad: una propuesta educativa**

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

**Licenciada en Psicología**

PRESENTA:  
**Xilda Lobato Quesada**

Directora de Tesis: Lic. Elisa Saad Dayán

Asesor Metodológico: Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

México D.F.

1997

**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.

*♫ A ti mami,  
porque mis logros son producto de tu amor,  
tu constante apoyo, tus muchos e invaluables consejos  
y tu gran ejemplo de fortaleza, bondad y felicidad.*

*♫ A ti papi,  
porque a pesar de tu ausencia física,  
tu vida perdura a través de lo que somos y de todo lo que hacemos,  
y porque soy fruto de tu amor y novata aprendiz del invaluable ejemplo  
de lucha, honradez y entrega que nos dejaste.*

*♫ A ustedes, Isa y Alex.  
porque han sido maravillosas compañeras,  
llenas siempre de amor, de apoyo y de reconfortantes sonrisas.*

*♫ A mis abuelas y abuelos,  
porque han sido un gran ejemplo de honradez, esfuerzo y superación.*

*♫ A ti Sami,  
por tu apoyo constante, tu confianza en mí  
y el gran amor con que has compartido mi vida  
respetando mi rumbo e impulsando siempre mi camino.*

*♫ A la UNAM y sus maestros,  
por la oportunidad de educación, su impulso hacia la superación  
y su espíritu.*

*♫ A Elisa Saad,  
por su invaluable apoyo, su confianza en mi trabajo y  
el gran ejemplo que ha sido de dedicación,  
entusiasmo y compromiso.*

*♫ A Ernesto,  
un gran amigo que me ha enseñado a vivir la diversidad  
como una parte maravillosa de la naturaleza humana.*

*♫ A Julieta Zacarías y  
al Programa Educación para la Vida,  
a quienes debo gran parte de mi formación.  
Con admiración,  
por tantas realidades que han forjado de imposibles utopías.*

*♫ Al Centro Educativo Surcos, los alumnos de  
primero de secundaria (1996-1997) y Adalberto Santamaría,  
porque sin su apoyo, cooperación y enorme entusiasmo  
este trabajo no hubiera sido posible.*

*♫ A Marco A. Rigo, Paty Moreno,  
Margarita Molina y Georgina Delgado  
por todo su apoyo.*

# Índice de contenidos

	<i>Página</i>
<b>Resumen</b>	
<b>Introducción</b>	<i>i</i>
<b>Capítulo 1</b>	
<b><u>Integración Escolar</u></b>	
<b>1.1. Historia del movimiento de integración</b>	<b>2</b>
<b>1.1.1. Panorama histórico de la educación especial</b>	<b>2</b>
<b>1.1.2. Factores que favorecieron el surgimiento del movimiento de integración</b>	<b>6</b>
<b>1.2. El paradigma tradicional y el paradigma actual</b>	<b>11</b>
<b>1.2.1. El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad</b>	<b>11</b>
<b>1.2.2. El cambio de paradigma con respecto a los servicios educativos</b>	<b>13</b>
<b>1.3. Principios educativos, sociales y legales de la integración escolar</b>	<b>1</b> <b>6</b>
<b>1.4. Un gran reto para la integración escolar: educar hacia la diversidad</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 2</b>	
<b><u>Movimientos de defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad</u></b>	
<b>2.1. Los derechos de las personas con discapacidad</b>	<b>22</b>
<b>2.1.1. Ámbito Internacional</b>	<b>23</b>
<b>2.1.2. Ámbito Nacional</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Movimientos de defensa/autodefensa</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1. Descripción y crecimiento de los grupos de defensa/autodefensa</b>	<b>35</b>
<b>2.2.2. Programas para la formación de grupos de defensa/autodefensa: características</b>	<b>37</b>
<b>2.2.3. El fenómeno de fortalecimiento en los grupos de defensa/autodefensa: descripción, proceso y principios</b>	<b>38</b>
<b>2.3. Los principios del fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa y la formación en el respeto hacia la diversidad</b>	<b>42</b>

### **Capítulo 3**

#### **Desarrollo afectivo-social en la educación**

<b>3.1.</b> Importancia del desarrollo afectivo-social en la educación a la luz de la integración escolar	45
<b>3.2.</b> Las dimensiones formativa e informativa de la enseñanza: su importancia para la formación en el respeto hacia la diversidad	46
<b>3.3.</b> Estrategias educativas para promover actitudes positivas en los alumnos y alumnas hacia la diversidad	49
<b>3.3.1.</b> Métodos de enseñanza-aprendizaje	50
<b>3.3.2.</b> Estrategias instruccionales de tipo cooperativo	53

### **Capítulo 4**

#### **La formación escolar en el respeto hacia la diversidad: propuesta de un taller de fortalecimiento**

<b>4.1.</b> La integración escolar como una transformación real en las aulas	60
<b>4.2.</b> Descripción del Taller de Fortalecimiento	61
<b>4.2.1.</b> Antecedentes	61
<b>4.2.2.</b> Principios teóricos	64
<b>4.2.3.</b> Estructura general	67
<b>4.2.4.</b> Instrumentos de diagnóstico y evaluación	70
<b>4.2.5.</b> Carpeta del alumno(a)	74
<b>4.2.6.</b> Carpeta del facilitador	76
<b>4.3.</b> Cómo llevar a cabo el Taller de Fortalecimiento	76

### **Capítulo 5**

#### **Metodología**

<b>5.1.</b> Preguntas de investigación	86
<b>5.2.</b> Hipótesis	86
<b>5.3.</b> Participantes	87
<b>5.3.1.</b> Características generales	87
<b>5.3.2.</b> Muestreo	87
<b>5.4.</b> Variables	88
<b>5.4.1.</b> Definición de variables	89
<b>5.4.2.</b> Tipo de relación entre las variables	90
<b>5.4.3.</b> Tipo de variable independiente	90
<b>5.5.</b> Escenario	91
<b>5.6.</b> Diseño	91

5.7. Procedimiento	91
5.8. Instrumentos y materiales	101

## **Capítulo 6**

### **Resultados**

6.1. Resultados obtenidos en las escalas	105
6.1.1. Escala de actitud hacia las tres áreas	106
6.1.2. Escala de referencia cruzada	116
6.1.3. Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa	117
6.2. Resultados de las evaluaciones escritas	120
6.2.1. Autoevaluaciones de cada sesión	121
6.2.2. Evaluaciones finales del taller	122
6.3. Verificación de hipótesis	125

## **Capítulo 7**

### **Conclusiones**

**Y**

### **Consideraciones finales**

7.1. Conclusiones	129
7.2. Consideraciones finales	133
7.2.1. Alcances y limitaciones	133
7.2.2. Sugerencias	135

<b>Referencias Bibliográficas</b>	137
-----------------------------------	-----

### **Anexos:**

1: Carpeta del alumno(a)	142
2: Carpeta del facilitador	162
3: Escala de actitud hacia las tres áreas	172
4: Escala de referencia cruzada	183
5: Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa	187
6: Evaluación final del taller	190
7: Reportes de las auto-evaluaciones de cada sesión	193

5.7. Procedimiento	91
5.8. Instrumentos y materiales	101

## **Capítulo 6**

### **Resultados**

6.1. Resultados obtenidos en las escalas	105
6.1.1. Escala de actitud hacia las tres áreas	106
6.1.2. Escala de referencia cruzada	116
6.1.3. Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa	117
6.2. Resultados de las evaluaciones escritas	120
6.2.1. Autoevaluaciones de cada sesión	121
6.2.2. Evaluaciones finales del taller	122
6.3. Verificación de hipótesis	125

## **Capítulo 7**

### **Conclusiones**

**y**

### **Consideraciones finales**

7.1. Conclusiones	129
7.2. Consideraciones finales	133
7.2.1. Alcances y limitaciones	133
7.2.2. Sugerencias	135

<b>Referencias Bibliográficas</b>	137
-----------------------------------	-----

### **Anexos:**

1: Carpeta del alumno(a)	142
2: Carpeta del facilitador	162
3: Escala de actitud hacia las tres áreas	172
4: Escala de referencia cruzada	183
5: Escala de conducta potencial hacia la dcfensa/autodefensa	187
6: Evaluación final del taller	190
7: Reportes de las auto-evaluaciones de cada sesión	193



## Índice de cuadros

	<i>Página</i>
<b>1-1</b> Panorama histórico de la educación especial (antes de 1700 - 1920)	7
<b>1-2</b> Panorama histórico de la educación especial (1920 - actualidad)	7
<b>1-3</b> El cambio de paradigma en la concepción de discapacidad	12
<b>1-4</b> El sistema de educación dual vs. el sistema de educación integrada	14
<b>2-1</b> Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades: ONU, 1993	25
<b>2-2</b> Síntesis de la Declaración de Managua	27
<b>2-3</b> Síntesis de la Declaración de Salamanca	28
<b>2-4</b> Iniciativas internacionales a favor de la integración educativa y social de las personas con discapacidad (1981-1994)	30
<b>2-5</b> Síntesis de la Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad	34
<b>2-6</b> Crecimiento (en número) de organizaciones de autodefensa a favor de las personas con discapacidad de 1985 a 1995 en Estados Unidos	37
<b>2-7</b> Fases de desarrollo del proceso de fortalecimiento en grupos de defensa/autodefensa	39
<b>2-8</b> Principios para el fortalecimiento en los grupos de defensa/autodefensa	41
<b>3-1</b> Dimensiones de la educación integrada	48
<b>3-2</b> Métodos de enseñanza-aprendizaje basados en la estructura de la meta	51
<b>3-3</b> Estructura de las tareas de aprendizaje y relaciones psicosociales: influencia sobre el rendimiento, autoconcepto y expectativas del alumno(a)	52
<b>3-4</b> Formas de interacción en el aula basadas en la estructura cooperativa	54
<b>3-5</b> Métodos de enseñanza-aprendizaje basados en el aprendizaje cooperativo	55

<b>4-1</b>	<b>Antecedentes teóricos del taller de fortalecimiento</b>	<b>66</b>
<b>4-2</b>	<b>Estructura general del taller</b>	<b>68</b>
<b>4-3</b>	<b>Clasificación de las lecciones y objetivos del taller por área y subárea</b>	<b>69</b>
<b>4-4</b>	<b>Características y objetivos de los instrumentos de diagnóstico y evaluación</b>	<b>70</b>
<b>4-5</b>	<b>Distribución de reactivos en cuanto a nivel, categoría y ámbito de la escala de actitud hacia las tres áreas</b>	<b>71</b>
<b>4-6</b>	<b>Distribución de reactivos de la escala de referencia cruzada</b>	<b>72</b>
<b>4-7</b>	<b>Distribución de reactivos de la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa</b>	<b>73</b>
<b>5-1</b>	<b>Distribución de los participantes</b>	<b>88</b>
<b>6-1</b>	<b>Información que muestra cada una de las escalas aplicadas</b>	<b>105</b>
<b>6-2</b>	<b>Prueba de Wilcoxon para el área 1, nivel (ii) y categoría C: manejo apropiado de las diferencias individuales</b>	<b>107</b>
<b>6-3</b>	<b>Prueba de Wilcoxon para el área 3: actitud hacia la defensa/autodefensa</b>	<b>108</b>
<b>6-4</b>	<b>Prueba de Wilcoxon para el área 3, categoría A: conciencia de los derechos de las personas con discapacidad</b>	<b>109</b>
<b>6-5</b>	<b>Prueba de Wilcoxon para el área 3, categoría C: manejo apropiado de la defensa/autodefensa</b>	<b>109</b>
<b>6-6</b>	<b>Cambios de cada alumno(a) con respecto a su propia línea base en las tres áreas y sus categorías</b>	<b>112</b>
<b>6-7</b>	<b>Cambios por alumno(a) en áreas, categorías y ámbitos</b>	<b>115</b>
<b>6-8</b>	<b>Escala de referencia cruzada vs. medida previa de la escala de actitud hacia las tres áreas</b>	<b>118</b>
<b>6-9</b>	<b>Cambios de cada alumno(a) con respecto a su línea base en su conducta potencial hacia la defensa, la auto-defensa y la defensa/autodefensa</b>	<b>119</b>
<b>6-10</b>	<b>Coincidencia entre las autoevaluaciones de los alumnos(as) y el objetivo de cada sesión</b>	<b>121</b>
<b>6-11</b>	<b>Categorías y frecuencias de los alumnos y alumnas acerca de lo que aprendieron en el taller</b>	<b>123</b>
<b>6-12</b>	<b>Categorías y frecuencias de los reportes de los alumnos y alumnas acerca de las cuestiones para las que les sirvió el taller</b>	<b>124</b>

## Resumen

La propuesta del presente trabajo consiste en un taller, diseñado con base en los principios de fortalecimiento planteados en los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, que tiene como objetivo desarrollar actitudes y acciones positivas hacia el respeto de la diversidad y a favor de los derechos de las personas que han sido y son segregadas. El taller se aplicó a un grupo de 11 alumnos(as) (3 de ellos(as) con necesidades educativas especiales) en una secundaria de una escuela regular. El diseño consistió en una medida previa, aplicación del taller y medida posterior en un grupo que actuó como su propio control. Los resultados muestran importantes diferencias en la actitud de los alumnos y alumnas después del taller, especialmente en cuanto a la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

## Introducción

Hoy en día en nuestro país la educación se está enfrentando a un gran reto: la integración escolar. Este movimiento es una de las respuestas, la del sector educativo, que el nuevo paradigma en torno a la discapacidad ha encontrado en la sociedad.

Debido al apoyo legislativo, a las iniciativas pedagógicas y al entusiasmo con que se ha abordado a nivel internacional, la integración escolar representa uno de los logros más tangibles que podemos observar en el cambio del modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad hacia el nuevo paradigma de vida independiente.

Sin embargo, a pesar de los avances que se han conseguido, la integración escolar no debe verse como un fin último, sino como un medio para lograr una meta aún más ambiciosa: el desarrollo de una sociedad que respete la diversidad y que ofrezca igualdad de oportunidades y derechos para todos sus miembros.

Siendo la escuela un importante ámbito de formación social y considerando la gran cantidad de mitos y prejuicios que existen (y con los cuales crecemos) en torno a las necesidades educativas especiales, el que la escuela considere como una parte importante de sus planes de estudio la formación de los estudiantes y de la comunidad educativa en general hacia el respeto a la diversidad resulta muy importante.

Dentro de la misma tendencia del cambio de paradigma en torno a la discapacidad, los movimientos de defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad han comenzado a reportar, recientemente, el proceso de fortalecimiento<sup>1</sup> por el que pasan los individuos que pertenecen a dichos grupos.

---

<sup>1</sup> "Fortalecimiento" en inglés aparece como "Empowerment" cuya traducción más adecuada sería la "activación del poder interno de las personas". Sin embargo se ha traducido como "fortalecimiento" para facilitar su utilización a lo largo del trabajo.

De acuerdo con la literatura, el fortalecimiento se refiere a los procesos psicológicos que tienen lugar cuando se desarrollan habilidades de defensa y autodefensa e incluyen aspectos como la aceptación de las diferencias individuales, la autoestima, conciencia de los derechos de las personas con discapacidad y el impulso por tomar acciones a favor de ellos.

Retomando la necesidad que existe en las escuelas integradoras de formar a sus alumnos y alumnas hacia el respeto a la diversidad y del potencial que han manifestado los principios de fortalecimiento en este sentido, resulta interesante utilizar éstos últimos para educar en el respeto a la diversidad dentro de las escuelas.

Sin embargo también es importante plantearse qué tipo de formación es la más adecuada para hacerlo. Una de las opciones es transmitir a los alumnos, por medio del modelamiento de los maestros y de la actitud de la escuela en general, valores que sean acordes con la filosofía de la integración, por ejemplo el respeto a las diferencias individuales. Otra opción, quizás la más importante por su trascendencia social, es formar a los alumnos y alumnas intencionalmente, es decir, otorgando tiempos y contenidos específicos. De esta manera, se pretendería no sólo transmitir una filosofía sino también habilidades que hagan de los estudiantes agentes activos a favor de los derechos de todas las personas.

Considerando la necesidad de formar a los alumnos y alumnas para promover actitudes y acciones positivas hacia el respeto a la diversidad y los principios de fortalecimiento planteados en los grupos de defensa/autodefensa, el presente trabajo pretende: (1) diseñar un taller con base en los principios de fortalecimiento observados en los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad; (2) identificar si el taller propuesto modifica la actitud de los estudiantes de un grupo de primero de secundaria hacia las diferencias individuales, hacia si mismos (autoestima) y hacia la defensa/autodefensa

de los derechos de las personas con discapacidad; (3) identificar si el taller también favorece acciones a favor del respeto hacia la diversidad y (4) proponer el desarrollo de actividades cooperativas y de estrategias tales como el taller para educar en el respeto hacia la diversidad. Además, el presente trabajo en general también pretende (5) presentar información novedosa de manera sistemática acerca de los movimientos de integración y de defensa de los derechos de las personas con discapacidad y (6) sensibilizar al público en general acerca de la importancia que tiene la educación para el desarrollo de sociedades más respetuosas hacia la diversidad.

Con base en estos objetivos, el trabajo se desarrolla en siete capítulos. En los tres primeros se exponen los fundamentos teóricos que dan sustento al trabajo abordando los aspectos socio-educativos de la integración escolar (capítulo 1), los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad y los principios de fortalecimiento observados en ellos (capítulo 2), así como la importancia del desarrollo afectivo-social en la educación (capítulo 3).

En el capítulo 4 se plantea la importancia de la formación escolar en el respeto hacia la diversidad, así como los antecedentes, principios teóricos y características generales del taller diseñado.

La metodología que se siguió durante la investigación se expone en el capítulo 5, incluyendo las preguntas de investigación que sustentan la investigación, las hipótesis que se pretenden verificar a través de ella, la descripción de los estudiantes que participaron, la definición y relación de las variables, la descripción del escenario donde se llevó a cabo la aplicación, el diseño que se utilizó y, finalmente, el procedimiento que se siguió para todo ello.

En seguida, en el capítulo 6 se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del taller, tanto a través de las escalas utilizadas como por medio de algunas evaluaciones escritas. En este mismo capítulo, con base

en los resultados analizados, se verifican las hipótesis planteadas en el capítulo anterior.

Finalmente, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones así como algunas consideraciones finales que incluyen los alcances y limitaciones del trabajo en general y algunas sugerencias con respecto al diseño, aplicación y futura utilización del taller.

## **Capítulo 1**

### **Integración escolar**

Para poder comprender la importancia que tiene la formación en el respeto a la diversidad para la integración escolar es preciso definir claramente los principios históricos, filosóficos y conceptuales que definen este movimiento. En el presente capítulo se abordará la historia del movimiento de integración, desde sus orígenes comunes con la educación especial (esquema que pretende transformar) hasta los principios que lo definen actualmente. También se hace un análisis comparativo del nuevo paradigma, bajo el cual se sustenta la integración, y el paradigma que tradicionalmente ha definido a la discapacidad para finalmente, a manera de conclusión, discutir la importancia que tiene para la integración escolar el educar en el respeto a la diversidad.



## **1.1 Historia del movimiento de integración**

El movimiento de integración escolar tiene sus orígenes en la historia de la educación especial. Desde la concepción de la persona con discapacidad como un ser sub-humano hasta la aceptación de las diferencias individuales como parte de la naturaleza humana, la historia de los servicios de educación especial refleja muy claramente la concepción histórica de la diversidad.

Es debido a lo anterior, que resulta interesante recorrer, brevemente, el panorama histórico de la educación especial para después concluir este primer apartado del capítulo I hablando de los factores que favorecieron el surgimiento del movimiento de integración escolar.

### **1.1.1. Panorama histórico de la educación especial**

A pesar de que con el surgimiento del cristianismo el trato a las personas “diferentes” se humaniza bajo el precepto de que “todos somos hijos de Dios”, hasta antes del siglo XVIII, a las personas con discapacidad se les trataba como seres sub-humanos a los que se les abandonaba o utilizaba como bufones (Macotela, 1995).

Fue hasta después de las revoluciones francesa y americana que las ideas de libertad e igualdad comenzaron a influir en el terreno de la discapacidad. Aunado a dicho espíritu humanista, comienzan a surgir las bases de la educación especial con los trabajos de Itard, Braille, Seguin y Montessori (Macotela, 1995).

A Gaspard Itard (1775-1838) se le considera como el iniciador de las prácticas para educar a niños con discapacidad (Ochoa y Torres, 1996) ya que demostró que incluso un niño diagnosticado con discapacidad

incurable podía aprender y desarrollar habilidades sociales si se le sometía a un programa de capacitación adecuado.

Alrededor de la misma época, Luis Braille (1809-1852) desarrolló y perfeccionó su sistema para enseñar a leer y escribir a personas ciegas.

Por su parte, Edward Seguin (1812-1880), con influencia de los trabajos de Itard, desarrolla un método para educar a niños con discapacidad intelectual basado en los tres tiempos del aprendizaje no espontáneo: asociación, reconocimiento y evocación (Puigdemollivoli, cit. en Ochoa y Torres, 1996).

Finalmente, Maria Montessori (1870-1952), apoyada en los estudios de Seguin, desarrolla procedimientos educativo-analíticos para utilizarlos en la educación de niños y niñas con discapacidad intelectual.

Sin embargo, a pesar de dichos esfuerzos, realizados entre 1860 y 1900, la errónea esperanza de encontrar una cura para la discapacidad y los resultados poco optimistas a ese respecto, ocasionan que el interés se frene considerándose que no existe forma alguna de ayudar a las personas que tiene alguna discapacidad, volviéndoles a segregar y a aislar.

Durante el mismo periodo, y por influencia de los trabajos mencionados, en México ocurren las primeras iniciativas de dar atención formal a las personas con discapacidad cuando Benito Juárez funda la Escuela Nacional de Sordos en 1867 y la de Ciegos en 1870 (Ochoa y Torres, 1996).

Entre 1900 y 1920 se da un periodo de alarma debido al descubrimiento de G. Mendel acerca de las leyes de la herencia (Macotela, 1995). Este hecho, aunado al desarrollo y utilización de pruebas de inteligencia marca el punto de partida de la clasificación y etiquetación de las personas con discapacidad, además de acentuar su segregación.

En México, entre 1914 y 1929 el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para personas con discapacidad intelectual, abre una escuela para alumnos con dicha discapacidad en León, Guanajuato (Ochoa y Torres, 1996).

Después de la Primera Guerra Mundial, se retoma el interés hacia las personas con discapacidad, debido a la demanda de servicios que exigen los lisiados de guerra. Durante este periodo (1920-1946) se inicia el movimiento de “normalización-integración” (Macotela, 1995) aunque el concepto de deficiencia sigue ligado a cuestiones innatas e inmutables a lo largo del tiempo (Marchesi y Martín, 1992).

En México, de 1919 a 1976, se dan importantes cambios legislativos, operativos e ideológicos en torno a la discapacidad. Entre 1919 y 1927 comienzan a funcionar en el D.F. grupos de capacitación y experimentación pedagógica para personas con discapacidad intelectual en la Universidad Nacional Autónoma de México. En 1935 se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los “deficientes mentales” por parte del Estado y se crea el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños y niñas con discapacidad intelectual. Entre 1937 y 1941 se define la apertura de la escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial. En 1942 aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y en 1943 aparecen las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados.

Entre 1946 y 1960 se da un “interés renovado” (Macotela, 1995) ya que aparecen en diversos países textos y trabajos reconocidos en el ámbito de la educación especial. Además, se producen avances legislativos y comienzan a surgir movimientos de padres para defender los derechos de sus hijos con discapacidad.

Durante esta misma época, se comienza a cuestionar la incurabilidad y el origen puramente orgánico de la discapacidad (Marchesi y Martín, 1992). De esta manera, se comienzan a tener en cuenta las influencias sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más o menos eficiente. Esta distinción entre causas “endógenas” y “exógenas” fue un gran paso hacia la revisión definitiva de la incurabilidad (Marchesi y Martín, 1992).

Los años 60's y 70's podríamos considerarlos de grandes cambios. Por una parte se dan muchos avances legislativos y por otra se comienzan a cuestionar los problemas de marginación social y minorías. Además, apoyado por influencias de muy diversos campos, se comienza a gestar un profundo cambio en la concepción de deficiencia y de educación especial (Marchesi y Martín, 1992).

A partir de 1970 y hasta nuestros días, el mundo entero ha sido testigo de muy importantes cambios e iniciativas a nivel mundial que han revolucionado la concepción de discapacidad y la atención educativa y social que se debe dar a ella.

Un hecho histórico que podemos considerar como punto de partida del nuevo paradigma de atención hacia la diversidad es el Informe Warnock. Éste fue encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock en 1974 y publicada en 1978. En dicho informe se establece el término "Necesidades Educativas Especiales" que se refiere a que "una persona presenta algún tipo de problema de aprendizaje a lo largo de su educación escolar que demanda una atención más específica y un número mayor de recursos educativos de los necesarios para los compañeros de su edad" (Marchesi y Martín, 1992).

De acuerdo con Gortázar (1992), el Informe Warnock abrió una nueva perspectiva en la concepción de la educación de los niños(as) con necesidades educativas especiales, haciendo hincapié en que los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos(as). Así, tal y como lo plantean Marchesi y Martín, se evita el lenguaje de la deficiencia y se sitúa el énfasis en la respuesta educativa.

Finalmente conviene aclarar que esta nueva concepción de la discapacidad no niega los problemas inherentes al desarrollo, tal como lo apunta Feiner (1997), pero enfatiza la responsabilidad de la escuela regular para enfrentarlos, quedando englobados, dentro de ésta, todos los estudiantes.

De acuerdo con Macotela (1995), la evolución y desarrollo de la educación especial puede ubicarse en ocho periodos clave. Estos periodos se han utilizado para construir dos cuadros que resumen esquemáticamente lo expuesto en este primer apartado y que se presentan a continuación.

El Cuadro 1-1 resume los primeros cuatro periodos, desde antes de 1700 hasta 1920 y el Cuadro 1-2 abarca desde 1920 hasta la actualidad. En ambos se presentan las fechas que abarca cada periodo y el nombre que Macotela (1995) le da a cada uno. Además, contiene los hechos históricos más relevantes que se mencionaron, el concepto de discapacidad que prevaleció en cada periodo, el tipo de atención que se brindaba a las personas con discapacidad y, finalmente, los hechos relevantes que en México ocurrían paralelamente en torno a la discapacidad.

Como se dijo anteriormente, el Informe Warnock simboliza históricamente el inicio de una nueva tendencia educativa y social en el campo de la discapacidad. Sin embargo, existieron muchos factores que favorecieron este cambio y, en especial, el surgimiento del movimiento de integración escolar.

### **1.1.2. Factores que favorecieron el surgimiento del movimiento de integración**

Marchesi y Martín (1992) establecen que las principales tendencias que se dieron durante los años 60's y 70's, y que se consideran como antecedentes del movimiento de integración escolar, se pueden resumir en diez puntos. A continuación comentaremos cada uno de ellos.

❶ **Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia:** a diferencia de lo que se había pensado durante muchos años, la discapacidad deja de considerarse como un fenómeno cuya

**Cuadro 1-1: Panorama histórico de la educación especial (antes de 1700-1920)**

Fechas	Hasta 1700	1700 - 1860	1860 - 1900	1900 - 1920
Periodo <sup>1</sup>	<i>Periodo del abuso, descuido, ignorancia y aceptación benigna</i>	<i>Periodo de la toma de conciencia y el optimismo</i>	<i>Periodo del escepticismo</i>	<i>Periodo de alarma</i>
Hechos históricos relevantes	El cristianismo humaniza el trato hacia las personas con discapacidad	Se difunden ideas humanistas de igualdad entre los individuos.	Por los fracasos de algunos métodos se frena el entusiasmo.	Las leyes de la herencia provocan alarma y terror.
Concepto de discapacidad	Términos mágicos y supersticiosos.	Discapacidad = origen orgánico	Se cree que no existe una "cura" para muchas deficiencias.	La discapacidad se ve como una amenaza.
Atención a las personas con discapacidad	Se da bajo términos de caridad.	Surgen las bases de la educación especial	Se segrega y se aísla	Se continúa segregando y aislando.
Hechos relevantes en México	La atención se da de manera informal.	Se comienza a tomar conciencia de la necesidad de dar atención de manera formal.	Fundación de las Escuelas Nacionales de Sordos y Ciegos.	Se abre la primera escuela para alumnos con discapacidad intelectual

**Cuadro 1-2: Panorama histórico de la educación especial (1920-actualidad)**

Fechas	1920 - 1946	1946 - 1960	1960 - 1970	1970 - actualidad
Periodo	<i>Periodo del progreso limitado</i>	<i>Periodo del interés renovado</i>	<i>Periodo del optimismo renovado</i>	<i>Periodo del cuestionamiento y replanteamiento</i>
Hechos históricos relevantes	Retoma el interés debido a los estragos de guerra.	Se da un interés especial a las pruebas de inteligencia.	Interés mundial en los problemas de marginación social y minorías.	Se dan movimientos sociales a favor de los derechos de las personas marginadas
Concepto de discapacidad	Discapacidad = origen orgánico, inherente al niño e inmutable a lo largo del tiempo.	Se comienzan a tener en cuenta las influencias sociales y culturales	Surgen terminologías y prácticas no segregadoras.	Se crea el término "Necesidades Educativas Especiales".
Atención a las personas con discapacidad	Se crean escuelas de atención especial.	Surgen movimientos de padres para defender los derechos de sus hijos(as).	Se busca integrar a las personas con discapacidad a la sociedad.	El Informe Warnock, evita el lenguaje de la deficiencia y enfatiza la respuesta educativa.
Hechos relevantes en México	Comienza la formación de docentes en educación especial.	Se crea la Dirección General de Educación Especial.	Se experimenta con grupos que dan atención a niños y niñas con problemas de aprendizaje.	Surgen propuestas educativas que ofrecen condiciones más normales para el desarrollo de las personas con discapacidad.

<sup>1</sup> Los nombres de los periodos y las fechas son los que propone Macotela (1995)

responsabilidad es única de la persona. Se considera que los factores ambientales y la respuesta educativa que se brinde tienen un papel fundamental. De esta manera, se considera a la discapacidad como vinculada con el sistema educativo y se responsabiliza a éste último para que otorgue los recursos apropiados para que los factores orgánicos no limiten las oportunidades educativas de la persona.

④ **Una nueva perspectiva que pone énfasis en los procesos de aprendizaje:** se considera que los procesos de aprendizaje tienen gran importancia en el desarrollo de cualquier estudiante, independientemente de si éste tiene una discapacidad o no. Así, la relación entre desarrollo y aprendizaje se ve como una relación interactiva (de influencia mutua) en lugar de como un factor determinante (el desarrollo determina el aprendizaje) como había sucedido anteriormente.

④ **El desarrollo de nuevos métodos de evaluación:** por influencia del desarrollo de pruebas de inteligencia y de evaluaciones psicométricas, la evaluación se había convertido en un instrumento básicamente de etiquetación, siendo este de poco valor para la práctica educativa. A la luz de la nueva concepción de discapacidad, en la que se trata de eliminar las etiquetas y en el que el ambiente juega un papel importante, se cuestionan las pruebas cuantitativas y la evaluación comienza a poner más atención en los procesos de aprendizaje y en los recursos o apoyos requeridos por los estudiantes para desarrollar sus potencialidades utilizando otros métodos de evaluación como por ejemplo el análisis de las situaciones de aprendizaje. Este cambio es muy importante, ya que la evaluación ya no pone énfasis en el déficit sino en los recursos que se necesitan para que la discapacidad no limite la respuesta educativa.

④ **El cuestionamiento de los dos sistemas de educación aislados:** uno de los factores que tuvo gran influencia para que se diera el cambio de paradigma, fue el cuestionamiento que muchos maestros y expertos de los dos sistemas de educación (regular y especial) comenzaron a hacer señalando las limitaciones de cada uno. Por un lado, en las

escuelas regulares se empiezan a tener serios problemas de deserción y de fracaso escolar, lo cual cuestiona la respuesta educativa que se está brindando a los alumnos y alumnas. Por otra parte, la escuela especial comienza a enfrentarse con una diversidad en sus estudiantes tal que no les es posible atender la gran cantidad de niveles y necesidades. Dada la importancia de estos 2 hechos que ocurren paralelamente en los dos sistemas, en los puntos 5, 6 y 7 se profundiza más acerca de ellos.

⑤ **Cambios en las escuelas regulares:** las escuelas regulares empiezan a enfrentarse a serios problemas ya que tienen que atender a una gran diversidad de estudiantes, que aunque no han sido clasificados con una discapacidad, presentan distinto desempeño y estilo de aprendizaje. Así, en las escuelas regulares comienza a surgir la idea de que el sistema educativo debe ser integrador más que segregador.

⑥ **Fracaso escolar en las escuelas regulares:** este fenómeno comienza a incrementarse a velocidad alarmante. "El concepto de fracaso escolar, cuyas causas, aún siendo poco precisas, se situaban prioritariamente en factores sociales, culturales y educativos, replanteó las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, y como consecuencia de ello, entre alumnos que acuden a una escuela ordinaria y alumnos que van a una unidad o escuela de educación especial" (Marchesi y Martín, 1992).

⑦ **Limitados resultados de las escuelas especiales:** de igual manera, las escuelas especiales se enfrentan a varios problemas. Uno de ellos es la heterogeneidad de los estudiantes que comienzan a ser canalizados hacia la educación especial. Es esa diversidad la que hace que el sistema replanteé sus objetivos, funciones y, finalmente, su relación con la escuela regular. Por otra parte, los resultados en cuanto a integración social de los alumnos(as) de las escuelas especiales evidencian ser muy pobres y de igual manera replantean la necesidad de educar a los alumnos y alumnas en un ambiente más normalizador.



③ **El aumento de experiencias positivas de integración:** este hecho favoreció que las inquietudes generadas en los dos sistemas encontraran un fundamento para proponer el cambio. Las experiencias positivas de integración que se difunden mundialmente parecen ofrecer una alternativa para dar solución a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas.

④ **La corriente normalizadora en todos los servicios sociales:** esta corriente normalizadora surge a raíz de los movimientos a favor de los derechos de los grupos segregados y de las minorías. Lo que plantea fundamentalmente es que todos los ciudadanos deben tener acceso a los mismos servicios sociales y a las mismas oportunidades de salud, educación y empleo entre otras. La influencia que tiene esta corriente en el ámbito de la discapacidad y de la integración escolar es que comienza a cuestionarse la existencia de dos sistemas paralelos de educación que finalmente está segregando y limitando las oportunidades de los individuos.

⑤ **Mayor sensibilidad social del derecho de todos a una educación integradora:** de igual manera, son los movimientos sociales a favor de los derechos de las minorías, y en el caso de las personas con discapacidad, los movimientos impulsados por padres y asociaciones, los que comienzan a extender la idea de que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de educación, oportunidades que se pueden ofrecer eficientemente bajo el modelo de la educación integrada.

Es de esta manera, que todas estas circunstancias comienzan a favorecer que surja y tome fuerza a nivel mundial, el movimiento de integración escolar. Ahora, resulta importante hacer un análisis comparativo de las principales características que definieron el antiguo paradigma de discapacidad y de educación especial así como las que definen, a la luz de la nueva concepción, los conceptos de necesidades educativas especiales y de integración escolar.

## **1.2. El paradigma tradicional y el paradigma actual**

Hasta ahora, hemos manejado el cambio de la vieja concepción hacia el nuevo paradigma desde dos vertientes, que aunque se entrelazan e influyen mutuamente, vale la pena analizarlas por separado. Por un lado hemos hablado de la evolución del concepto de discapacidad y por el otro hemos hablado de la transición de los servicios educativos paralelos (escuela regular y escuela especial) hacia la integración escolar.

A continuación analizaremos el paradigma tradicional y el paradigma actual desde ambas vertientes: con respecto a la discapacidad y con respecto a los servicios educativos.

### **1.2.1. El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad**

Como se puede observar en el Cuadro 1-3, el cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad abarca muchos ámbitos, de los cuales se han seleccionado 6 por considerarse los más significativos para el presente trabajo.

En primer lugar, el cambio de terminología no es una cuestión puramente administrativa. Es un hecho que el lenguaje impacta la manera en que observamos y juzgamos el mundo. Al eliminar de la terminología las etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad, estamos asumiendo que la discapacidad no es lo que define a la persona en su totalidad, sino que, como todas las personas, tiene otra serie de características intelectuales y psicológicas que también lo definen y lo hacen una persona integral.

El cambio del paradigma médico (en el que ve a la persona con discapacidad como enfermo) al paradigma de vida independiente habla también de la aceptación de que las personas con discapacidad deben

**Cuadro 1-3: El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad**

	<b>Paradigma Tradicional (o Médico)</b>	<b>Paradigma Actual (o de Vida independiente)</b>
<b>Terminología</b>	Utiliza etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad <sup>2</sup> .	Se utiliza el término "necesidades educativas especiales" que no remite únicamente al síndrome, sino a las situaciones enfrentadas por el alumno(a) durante su aprendizaje y a las enfrentadas por el profesor(a) durante la enseñanza. Así, las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, dinámico y relativo <sup>3</sup> .
<b>Énfasis</b>	En las limitaciones.	En las potencialidades y en las necesidades educativas.
<b>Concepto de discapacidad</b>	Se considera como un estado permanente del individuo que interfiere con su desarrollo sociocultural y psicológico <sup>3</sup> .	Se considera como el resultado de un proceso sociocultural y psicológico <sup>3</sup> .
<b>Rol del individuo</b>	Se le considera como a un paciente y enfermo que necesita terapia para ser "curado" <sup>2</sup>	Se le considera como a una persona independiente proporcionándole los apoyos para que ejerza su derecho a elegir
<b>Igualdad de oportunidades</b>	Reduce la gama de oportunidades educativas de las personas con discapacidad, "soslayando sus derechos a una participación social y educativa amplia" <sup>4</sup>	Destaca las potencialidades y habilidades de todas las personas. Tiene su base en la igualdad, en el derecho de todos a una educación común.
<b>Segregación/integración</b>	Al etiquetar, separa a las personas con discapacidad de sus pares.	No dicotomiza entre individuos <i>regulares</i> y <i>especiales</i> . Considera que "las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes es en realidad un estudio de la especie humana" <sup>5</sup> .

<sup>2</sup> En (Zacarías y Saad, 1994)

<sup>3</sup> En (Álvarez, 1997)

<sup>4</sup> En (Saad, 1996)

<sup>5</sup> (Stainback y Stainback, 1984, cit. En Van Steenlandt, 1991)

tener igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida, incluyendo el educativo.

El nuevo paradigma aboga por la aceptación de que las diferencias individuales son una característica de la naturaleza humana, asumiendo que la sociedad debe dar respuesta, dentro de los servicios comunes a toda la población, a las necesidades especiales permanentes o transitorias que cualquier individuo puede presentar.

Finalmente, el cambio de paradigma pretende no sólo transformar conceptos, sino incidir también en las formas de organización social que hasta ahora han sido de carácter segregacionista. En este aspecto, la integración escolar, que es uno de los movimientos que ha tomado mayor fuerza a raíz del cambio de paradigma, tiene una incidencia de gran importancia.

### **1.2.2. El cambio de paradigma con respecto a los servicios educativos**

El impacto que el cambio del paradigma médico al paradigma de vida independiente ha tenido en el ámbito educativo ha puesto en tela de juicio la existencia de dos sistemas paralelos de educación: la escuela regular y la escuela especial.

En el cuadro 1-4 se presenta una comparación entre diversos factores tanto en el sistema dual como en el sistema de educación integrada.

De acuerdo con Zacarías, Saad, Santamaría y Burgos (1995), son tres los aspectos que el proyecto de la UNESCO de 1992 sobre necesidades educativas en el aula se establecen como los que pugnan por una reconceptualización de la educación especial.

El primer aspecto se refiere al uso de categorías, las cuales son enfatizadas en el sistema dual e inducen al individuo a actuar según el nivel con que ha sido clasificado, limitando así sus potencialidades. El

segundo aspecto se refiere a la sobreprotección que ocurre en las escuelas especiales y que conlleva a subestimar las capacidades de la persona bajo el supuesto de no presionarlos. Finalmente, el tercer aspecto se refiere a la

<b>Cuadro 1-4: El sistema de educación dual vs. El sistema de educación integrada</b>		
	<b>Sistema de educación dual (regular y especial)</b>	<b>Sistema de educación integrada</b>
<b>Alumnos</b>	Dicotomiza a los estudiantes en regulares y especiales <sup>6</sup> .	Reconoce el continuo en todos los estudiantes en cuanto a sus características intelectuales, físicas y psicológicas <sup>6</sup> .
<b>Oferta de servicios educativos</b>	Se basan en la categorización de los alumnos(as).	Se basan en las necesidades específicas de cada alumno(a) para su mejor desarrollo integral.
<b>Enseñanza</b>	Es de tipo homogéneo (el mismo tipo de enseñanza para todos los niños) y grupal (se enseña a todos lo mismo al mismo tiempo y de la misma manera)	Es de tipo heterogéneo (toma en cuenta las diferencias individuales) e individualizada (toma en cuenta el estilo de aprendizaje de cada alumno(a) y los apoyos que requiere)
<b>Curriculum</b>	Las opciones se limitan a dos: regular o especial	El alumno(a) tiene una gama más amplia ya que el curriculum se adaptará a sus necesidades específicas.
<b>Énfasis</b>	En la enseñanza de los contenidos	En el aprendizaje de cada uno de los alumnos(as).
<b>Oportunidades educativas</b>	Limitadas debido a la segregación	Todos los alumnos(as) tienen la misma gama de oportunidades educativas
<b>Aprendizaje social</b>	Limita las oportunidades tanto para los alumnos(as) de escuelas regulares como para los alumnos(as) de escuelas especiales	Permite a todos los alumnos(as) sensibilizarse acerca de las diferencias individuales y tener oportunidades de socialización más ricas y diversas.
<b>Relaciones profesionales</b>	Competencia y separación entre los profesionales de ambos sistemas.	Promueve la cooperación entre los distintos profesionistas compartiendo recursos y experiencias.

<sup>6</sup> En (Stainback y Stainback, 1984)

segregación, ya que las escuelas especiales reducen la oportunidad de sus alumnos de disfrutar de una gama más amplia de opciones educativas.

Por otra parte, Stainback y Stainback (1984) argumentan a favor de la unión de la educación especial y la regular bajo el esquema de integración escolar con base en dos premisas.

La primer premisa establece que *“las necesidades instruccionales de los estudiantes no justifican la existencia de dos sistemas de educación separados”* y argumenta que: (a) no existen dos clases de estudiantes ya que todos difieren a lo largo de un continuo en cuanto a sus características intelectuales, físicas y psicológicas; (b) los sistemas por separado asumen que existen sólo algunos niños y niñas que requieren programas educativos individualizados, cuando en realidad estos programas no deberían ser únicos para los niños y niñas con necesidades educativas especiales ya que muchos otros se beneficiarían también de ellos y (c) no existen métodos instruccionales exclusivos de ningún sistema sino que todos deberían utilizarse para cubrir las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas dentro de un ambiente integrador.

La segunda premisa de Stainback y Stainback (op. cit.) a favor de la integración escolar plantea la *“ineficiencia de operación de los dos sistemas por separado”* argumentando que: (a) el sistema dual crea una costosa e innecesaria tarea de clasificación de los estudiantes, además de que segrega y estereotipa a los alumnos(as) teniendo muy poco valor instruccional; (b) los sistemas por separado han creado competencia y, en muchos casos, duplicación de tareas y esfuerzos en lugar de cooperación; (c) la determinación del sistema educativo para los alumnos(as) se hace con base en la categoría, omitiendo las habilidades, intereses y necesidades particulares de cada individuo y, como consecuencia, asignando muchas veces servicios que no favorecen el desarrollo óptimo de los estudiantes; (d) el sistema dual reduce innecesariamente las opciones curriculares a dos, especial y regular, cuando en realidad muchos alumnos regulares se podrían beneficiar de áreas del currículo especial y

viceversa, tendiendo, en un sistema integrado, un currículo más diverso adaptado a las necesidades de cada estudiante y (c) ambos sistemas tienen serios problemas con los alumnos(as) que no se ajustan plenamente a sus ofertas educativas, es por ello que los dos sistemas deberían unir esfuerzos, experiencia y habilidades para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos y alumnas dentro de un mismo ambiente.

Una vez que se han planteado los argumentos que apoyan la integración escolar, pasaremos a definir esta última con base en sus principios educativos, sociales y legales.

### **1.3. Principios educativos, sociales y legales de la integración escolar**

A pesar de todos los argumentos que se han dado a favor de la integración escolar y del impulso que ésta ha recibido tanto internacionalmente como en nuestro país, no se debe olvidar que la integración escolar no es un fin en sí misma, sino que es uno de los medios a través de los cuales se pretende alcanzar una sociedad que segregue menos, que sea más respetuosa hacia la diversidad y que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus miembros.

El movimiento de integración no se conforma con abrir espacios en las escuelas regulares para alumnos y alumnas que antes habían sido aislados en escuelas especiales, la integración va más allá, y busca generar un cambio social a favor del respeto a la diversidad.

Para lograr lo anterior, el movimiento de integración escolar se sustenta tanto en principios educativos como sociales y legales. A continuación se presentan diez de ellos, los que de acuerdo con el propósito del presente trabajo, resultan más relevantes:

1. La integración escolar supone entender la igualdad como diversidad y adquirir el compromiso de desarrollar las potencialidades de cada estudiante a través de una oferta educativa plural.

2. La integración se rige por el principio de normalización el cual implica poner a disposición de las personas con alguna discapacidad las formas y condiciones de vida más cercanas a las circunstancias de género y vida de la sociedad a la cual pertenece (Stainback y Bunch, 1989, cit en Vázquez, 1996).

3. La labor educativa tiene como propósito fundamental que los educandos (independientemente de si tienen una discapacidad y/o una necesidad educativa especial) desarrollen competencias que les permitan adquirir, por si mismos, nuevos conocimientos y experiencias para orientar su actividad en la sociedad que les corresponde vivir (Álvarez, 1997).

4. La sectorización insiste en la desinstitucionalización y la integración de los servicios de apoyo para personas con discapacidad al sistema general de servicios públicos. Es decir, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que los requieren permitiendo a la persona permanecer en su medio familiar y social (Ochoa y Torres, 1996)

5. Desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los alumnos y alumnas, incluyendo a aquellos con graves discapacidades. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños y niñas; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (UNESCO, 1994).

6. Todas las diferencias son normales y el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante, más que cada estudiante adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y naturaleza del proceso educativo (op. cit.).

7. Las escuelas que asumen las diferencias individuales y que se centran en el niño(a), suponen la base para la construcción de una



sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (op. cit.)

8. La legislación deberá reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños(as), jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, en la medida de lo posible, en centros integrados (op. cit.).

9. Se deberán adoptar las medidas legislativas paralelas y complementarias de sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación (op. cit.).

10. Las políticas educativas a todos los niveles, tanto nacional como local, deberían estipular que un niño o niña con discapacidad asista a la escuela más cercana; es decir, a la escuela que debería asistir si no tuviera una discapacidad (op. cit.).

Como se puede observar al analizar los principios planteados anteriormente, la integración escolar busca alcanzar metas en cuanto a lo educativo pero también en cuanto a lo legal y lo social. En el siguiente apartado se discutirá la importancia que tiene la formación escolar para alcanzar uno de esos objetivos sociales: la educación en el respeto a la diversidad.

#### **1.4. Un gran reto para la integración escolar: educar hacia la diversidad**

Como se ha visto en todo este primer capítulo, una de las grandes transformaciones a las que se ha enfrentado la educación, en los últimos años, es la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas y en las aulas regulares.

Aunque no existe una "receta" para llevar a cabo exitosamente la integración escolar, es un hecho que el incluir dentro de las escuelas regulares a los estudiantes que antes estaban confinados a las escuelas

especiales, implica cambios en la escuela a muy distintos niveles y mayores retos a nivel social.

Además de la reestructuración que deberá darse en la organización escolar y en su planeación curricular para atender adecuadamente las necesidades de todos sus estudiantes, la integración implica también un cambio de actitud por parte de todos los miembros de la escuela y de la comunidad que la rodea.

Precisamente, el “Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO, 1994) que fue resultado de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España en junio de 1994, establece en su punto 64 que “los responsables de la adopción de decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales”

Sin embargo, no se trata sólo de un acuerdo internacional. La experiencia en muchos países ha demostrado que la integración escolar sólo es posible “a través de actitudes favorables por parte de toda la comunidad educativa basadas en la aceptación de los postulados y valores de una escuela democrática, en la solidaridad y en el respeto por las diferencias individuales” (Giné y Ruiz, 1992).

Es decir, no basta con dar un lugar en las aulas a algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Para que la integración escolar sea lo que pretende, una alternativa muy superior educativamente para todos los alumnos y para que logre su objetivo final de desarrollar sociedades más respetuosas de las diferencias individuales, es necesario que contemple la educación de sus miembros hacia el respeto a la diversidad.

En general, tal y como lo plantea Parrilla (1996) se habla de los cambios institucionales como si automáticamente éstos se trasladaran a

las aulas y a la sociedad. De acuerdo con la autora, “actuamos erróneamente cuando esperamos que las decisiones a nivel institucional se trasladen sin más al aula con independencia de la realidad de la misma, y como si la realidad institucional no fuese, por el contrario, modelada y hasta transformada por la realidad de las aulas”

He aquí la importancia de considerar el trabajo dentro de los salones de clase como elementos clave para educar a los estudiantes hacia el respeto a la diversidad y con ello, colaborar en el cambio de actitud que es necesario en el resto de la comunidad educativa y de la sociedad.

## Capítulo 2

### **Movimientos de defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad**

Uno de los principales factores que han impulsado el cambio de paradigma en torno a la discapacidad y, el surgimiento del movimiento de integración, han sido los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, éstos no sólo tienen la virtud de conseguir cambios a nivel legislativo, sino que, además, tienen un efecto "fortalecedor" en sus miembros elevando su autoestima y desarrollando una clara conciencia y respeto hacia las diferencias individuales. En el presente capítulo, se presenta una revisión de los derechos de las personas con discapacidad. Después se comenta la historia y los principios de los movimientos de defensa/autodefensa para, finalmente, concluir con la propuesta de desarrollar habilidades de defensa/autodefensa como estrategia para educar hacia la diversidad.

## **2.1. Los derechos de las personas con discapacidad**

Las leyes que rigen la vida social en el mundo deben representar los principios, la conciencia social y las normas que, con base en sus características históricas y sociales, los pueblos están dispuestos a acatar. Es por ello que, a medida que las sociedades evolucionan y se transforman, las leyes deben irse modificando para ser representativas de los nuevos principios y valores que va adquiriendo la sociedad, siempre en busca de ser cada vez más justa y equitativa para con todos los individuos.

A medida que la concepción de la discapacidad se ha ido transformando, de considerar a la persona con discapacidad como un ser carente de voluntad y de derechos propios hasta la nueva concepción que enfatiza su habilidad y derecho de expresar su voluntad, la ley ha tenido que irse transformando.

Hasta ahora, lo que ha imperado en el ámbito de la discapacidad ha sido la sobreprotección, lo cual estaba claramente reflejado en las leyes que otorgaban, (y algunas lo siguen haciendo) los derechos de la persona con discapacidad a sus padres o tutores, eliminando su voluntad y su poder de decisión.

Afortunadamente, a la luz del nuevo paradigma, las leyes han comenzado a cambiar y aunque todavía queda mucho por hacer en el ámbito legislativo, resulta importante reconocer lo que se ha logrado hasta ahora. En los siguientes apartados comentaremos algunas de las acciones más recientes y más significativas de la legislación en el campo de la discapacidad y en particular en lo que se refiere a la integración educativa y la formación en el respeto a la diversidad. Para ello se presentan primero las iniciativas a nivel internacional y después las que se han llevado a cabo en nuestro país.

### 2.1.1. **Ámbito Internacional**

La UNESCO es una de las organizaciones internacionales importantes que ha promovido acciones a favor de los derechos de las personas con discapacidad y de la integración escolar (Van Steenlandt, 1995).

A pesar de que las acciones de la UNESCO en apoyo a la educación especial comenzaron desde 1966, es hasta la década de los 80's cuando sus actividades han sido enmarcadas dentro del nuevo paradigma reflejado en la "*Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*". En 1981 se celebró el "*Año Internacional de los Impedidos*", el cual, a pesar de su terminología aún tradicional, tuvo como resultado importante la formulación del "*Programa de Acción Mundial para los Impedidos*" en 1982 (Van Steenlandt, 1991).

El objetivo principal de este programa fue lograr "*oportunidades iguales a las de toda la población y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico*" (cit. En van Steenlandt, 1991). Además, en sus recomendaciones generales con respecto a la integración de las personas discapacitadas incluye: (a) aumentar su participación en la vida social, cultural, religiosa, recreativa, comunitaria y en la toma de decisiones en todos los niveles; (b) extender las oportunidades de educación, formación y trabajo; (c) eliminar todas las barreras para la participación plena y la igualdad de oportunidades; (d) **aumentar la aceptación de las personas discapacitadas mediante programas de comunicación y educación** y (e) extender los servicios de rehabilitación de base comunitaria y los programas de ayuda mutua involucrando personas discapacitadas y su familia.

De hecho, en la Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial de 1988, la integración escolar fue claramente reconocida al afirmarse que "*la responsabilidad por la educación especial corresponde al sistema*

*educativo global. No deberían existir dos sistemas separados. En verdad, el sistema educativo regular se beneficiará si se producen las modificaciones necesarias para los niños con necesidades especiales. Si tenemos éxito en crear situaciones de aprendizaje adecuadas para ellos, estaremos también proveyendo las bases de una situación educativa ideal para todos los niños”* (Van Steenlandt, 1995).

En 1993, por influencia del Programa Mundial de Acción para los Impedidos se aprobaron las **Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades** por la comisión de Legislación y Derechos Humanos de la ONU. Estas Normas, aunque no son de cumplimiento obligatorio, constituyen un instrumento normativo, de acción y fortalecimiento para las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones (Feiner, 1997).

La finalidad de las Normas es “garantizar a niños y niñas, mujeres, hombres y sus familias, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, que tengan los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades que los demás ciudadanos” (Feiner, 1997). En el Cuadro 2-1 se muestran las secciones y los artículos que comprenden dichas normas.

Como se puede observar, las Normas Uniformes contemplan la igualdad de oportunidades desde aspectos muy diversos, por lo que ha resultado, a nivel internacional, un documento muy importante. A pesar de que todos los artículos de las Normas Uniformes son de gran relevancia para la igualdad de los derechos de las personas con discapacidad, a continuación comentaremos sólo algunos apartados del Artículo 1, ya que son ellos los que resultan de mayor trascendencia para el presente trabajo.

El Artículo 1 (Feiner, 1997) versa sobre la importancia de la toma de conciencia acerca del nuevo paradigma de discapacidad y de integración y establece, entre otros, que: (1) los estados deben velar por que los programas de educación pública reflejen, en todos sus aspectos, el principio de la plena participación e igualdad; (2) los estados deben iniciar

<b>Cuadro 2-1: Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades: ONU, 1993</b>		
<b>Sección</b>	<b>Artículo</b>	<b>Contenido</b>
<b>I. Requisitos para la igualdad de oportunidades</b>	<b>1:</b>	Mayor toma de conciencia
	<b>2:</b>	Atención médica
	<b>3:</b>	Rehabilitación
	<b>4:</b>	Servicios de apoyo
<b>II. Esferas previstas para la igualdad de participación</b>	<b>5:</b>	Posibilidades de acceso
	<b>6:</b>	Educación
	<b>7:</b>	Empleo
	<b>8:</b>	Mantenimiento de los ingresos y seguridad social
	<b>9:</b>	Vida en familia e integración social
	<b>10:</b>	Cultura
	<b>11:</b>	Actividades recreativas y deportivas
	<b>12:</b>	Religión
<b>III. Medidas de Ejecución</b>	<b>13:</b>	Información e investigación
	<b>14:</b>	Cuestiones informativas y planificación
	<b>15:</b>	Legislación
	<b>16:</b>	Política económica
	<b>17:</b>	Coordinación de los trabajos
	<b>18:</b>	Organización de personas con discapacidad
	<b>19:</b>	Capacitación de personal
	<b>20:</b>	Supervisión y evaluación a nivel nacional de los programas sobre discapacidad en relación a la aplicación de las Normas Uniformes
	<b>21:</b>	Cooperación económica y técnica
	<b>22:</b>	Cooperación internacional
<b>IV. Mecanismos de Supervisión</b>		

y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades (ya que) una mayor autonomía y la creación de condiciones para la participación plena en la sociedad (les permitirá) aprovechar las oportunidades a su alcance; (3) la promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños y niñas con discapacidad y de los programas de rehabilitación y (4) la promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y niñas y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y maestras y de la capacitación de todos los profesionales.



Cómo se puede observar, una de las iniciativas que proponen las Normas es el educar en el respeto a la diversidad e, incluso, hacerlo como parte de los contenidos curriculares de los cursos. Lo anterior coincide con lo que establece Parrilla (1996) al plantear que no basta con que los cambios se lleven a cabo de manera institucional, sino que hace falta que esos cambios, en este caso la integración y el respeto a la diversidad, se lleven hasta el quehacer cotidiano en las aulas.

También en la década de los 90's, la UNESCO ha propuesto dos áreas principales de acción: Planteamiento y Política y Formación Docente.

En el área de Formación Docente, se ha publicado un documento sobre los principios que sustentan la provisión de educación especial y la revisión de las prácticas actuales: *"La Educación de los Niños y Jóvenes con Discapacidades. Principios y Examen de la Práctica"* (Hegarty, 1993; cit en Van Steenlandt, 1995). Además se han organizado diversos seminarios regionales y sub-regionales en los últimos años para introducir y discutir las nuevas orientaciones, planificación y gestión de la integración escolar.

También en el área de la Formación Docente, se realizó el proyecto *"Las Necesidades Especiales en el Aula: un Proyecto de Formación Docente"*, el cual incluye un paquete de materiales y recursos que se ha utilizado en todo el mundo para que los docentes puedan responder efectivamente a las necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

A un nivel más regional, en diciembre de 1993, se firmó la **Declaración de Managua** (ver cuadro 2-2) al cual refleja el compromiso de 36 países de América para trabajar en favor de una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia que ofrezca una mejor calidad de vida para todos los individuos bajo el respeto hacia la diversidad, además de reconocer la necesidad de tomar acciones para desarrollar una sociedad más respetuosa de la diversidad.

## Declaración de Managua

### *Síntesis<sup>1</sup>*

Delegados de 36 países de América, incluyendo personas con discapacidad, niños, jóvenes, familias, profesionales y representantes gubernamentales, reunidos en Managua, Nicaragua.

- nos comprometemos a trabajar a favor de los niños y jóvenes con discapacidad para alcanzar una mejor calidad de vida desarrollando metas concretas para lograrlo;
- queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, libre de discriminación, que **reconozca y acepte la diversidad** como fundamento para la convivencia social y que garantice la dignidad, derechos, autodeterminación, contribución a la vida comunitaria y acceso a los bienes sociales de todos sus integrantes;
- recordamos que se tiene el deber de asegurar la participación de las personas con discapacidad y sus familias en la formulación de políticas para alcanzar el ideal y
- nos comprometemos a desarrollar políticas que apoyen la integración social de acuerdo a las características de cada comunidad.

### **Cuadro 2-2: Síntesis de la Declaración de Managua**

Finalmente, la actividad más reciente y de mayor trascendencia en el ámbito de la integración escolar ha sido la organización, por parte de la UNESCO, de la **“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”**, llevada a cabo en Salamanca, España en junio de 1994 (Van Steenlandt, 1995). En el Cuadro 2-3 se sintetiza lo establecido en la Declaración de Salamanca.

Además de los principios que establece, la Declaración de Salamanca incluye un Marco de Acción que ofrece información más detallada y orientaciones concretas para implementar lo que se establece

<sup>1</sup> La síntesis que se presenta de la Declaración de Managua ha sido realizada por la autora a partir del documento original (CILPEDIM, IIN y CAL, 1993) y se han resaltado los aspectos que se han considerado de mayor relevancia para este trabajo.

**DECLARACIÓN DE SALAMANCA**  
DE PRINCIPIOS, POLÍTICA Y PRÁCTICA  
PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

*(Síntesis)<sup>2</sup>*

Reafirmando el derecho de todas las personas a la educación y renovando la petición de garantizar ese derecho para todos, independientemente de sus diferencias particulares, recordando que varias declaraciones de la ONU instan a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad sea parte íntegra del sistema educativo, observando la mayor participación de diversas organizaciones y reconociendo la participación activa de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales,

los delegados en representación de 88 gobiernos y 34 organizaciones internacionales, reunidos en Salamanca, España en Junio de 1994, creemos y proclamamos que:

- cada niño y niña tiene características, intereses y habilidades de aprendizaje propias y que los programas educativos deben diseñarse e implementarse tomando en cuenta dicha diversidad;
- quienes presentan necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas comunes que deben ofrecer una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer estas necesidades;
- **las escuelas comunes con orientación integradora son los medios más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.**

**Cuadro 2-3: Síntesis de la Declaración de Salamanca**

en ella. Este documento incluye varias secciones: (I) Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales; (II) Directrices de acción en el plano nacional, que incluyen (a) política y organización, (b) factores escolares, (c) reclutamiento y formación del personal docente, (d) servicios de apoyo exteriores, (e) prestaciones especiales, (f) participación de la comunidad y

<sup>2</sup> La síntesis que se presenta de la Declaración de Salamanca ha sido realizada por la autora a partir del documento original (UNESCO, 1994) y de la síntesis de Van Steenlandt (1995), resaltando los aspectos que se consideran más relevantes.

(g) recursos necesarios; y (III) Directrices de acción a nivel regional e internacional:

Para efectos de presente trabajo resulta importante resaltar el punto 64 que es parte de la sección II-f, el cuál indica textualmente que *“los responsables de la adopción de decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e **inculcar una actitud positiva** en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales”* (UNESCO, 1994).

Tal como lo establece Van Steenlandt (1995) la Declaración de Salamanca constituye la iniciativa de mayor relevancia que ha tenido lugar en los últimos años a nivel internacional y en ella también se reconoce, además de muchos otros aspectos no menos importantes, la importancia de inculcar en la sociedad una actitud positiva hacia la diversidad.

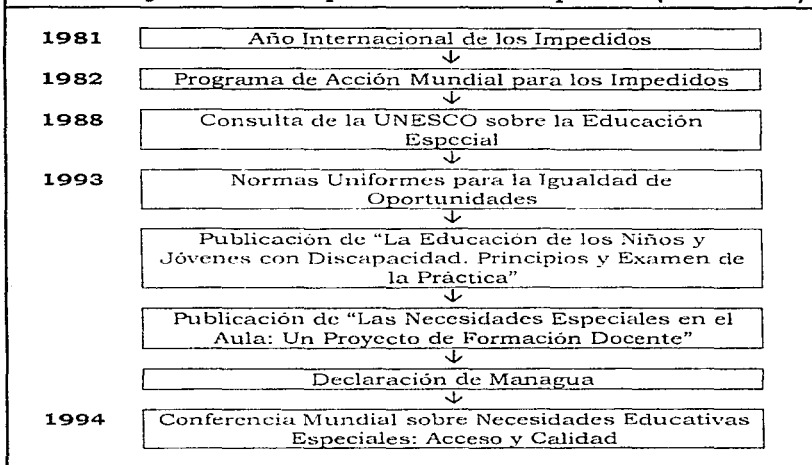
Como se puede observar (ver Cuadro 2-4) en los últimos años, especialmente a partir de 1993, se han dado importantes iniciativas internacionales que enfatizan la necesidad de cambiar políticas sociales y educativas a favor de la plena integración de las personas con discapacidad.

Todas estas iniciativas abogan por el desarrollo de sociedades más justas y equitativas promoviendo para ello la integración escolar y la importancia, que dentro de ella adquiere, la formación de los alumnos, alumnas y de la comunidad en general hacia un respeto y aceptación de la diversidad.

### **2.1.2. Ámbito Nacional**

Una vez analizadas las acciones que han tenido mayor impacto a nivel internacional, veamos lo que ha sucedido en el mismo campo de la atención a la diversidad en nuestro país.

**Figura 2-4: Iniciativas internacionales a favor de la integración educativa y social de las personas con discapacidad (1981-1994)**



En México, la Educación Especial es parte del Sistema Educativo Nacional y se reconoce, en el artículo 48, que todas las personas tienen el mismo derecho a la educación. Sin embargo, aunque dicho artículo se cumple para las personas con discapacidad a través de las Escuelas de Educación Especial, éstas y las de Educación Regular todavía funcionan como dos sistemas paralelos que han tenido poca interacción y/o apoyo entre sí.

A pesar de lo anterior, en 1969, algunos padres de familia iniciaron un movimiento para integrar a niños(as) y adolescentes con discapacidad intelectual a las escuelas regulares (Ochoa y Torres, 1996). El movimiento tuvo éxito, abriéndose en ese año el primer grupo integrado en la Ciudad de México en una escuela privada (Zacarias, 1981, cit en Ochoa y Torres, 1996).

Posteriormente, como una primera iniciativa hacia la integración, producto del fracaso escolar que comienza a enfrentar la escuela regular, en 1970 con la Reforma Educativa, la Dirección General de Educación Especial crea el llamado **Proyecto de Integración Educativa**, con el cual se pretende que los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje se atiendan dentro de la escuela regular con programas y/o apoyos diseñados de acuerdo a sus necesidades. Sin embargo, este programa no incluye a los niños ni a las niñas que presentan alguna discapacidad.

Afortunadamente, a la luz de las nuevas tendencias a nivel mundial, en los últimos años la integración escolar ha recibido importantes apoyos legislativos que, se espera, poco a poco comiencen a impactar directamente a las instituciones para ofrecer una gama más amplia de oportunidades escolares a todos los niños y niñas.

En 1981, con el Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano, se reconoce que *"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"* (DEEE-SEP, 1981; cit en Higadera y Silva, 1994).

Más adelante, en 1989, el **Plan de Modernización Educativa** (1989-1994) incluye propuestas para mejorar los servicios para las personas con discapacidad y planes para la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales para el ciclo escolar 1994-1995 (Fletcher y Klingler, 1995).

Como resultado del Plan de Modernización Educativa y en respuesta a las Normas Uniformes de 1993 emitidas por la ONU, en 1995 la Comisión Nacional Coordinadora emitió el **Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad** (Feiner, 1997).

Este programa está dividido en: (1) antecedentes, (2) introducción, (3) coordinación, (4) principios y propósitos generales, (5) objetivo general, (6) estrategias y (7) programas de acción; e incluye: (a) aspectos de salud, bienestar y seguridad social, (b) aspectos educativos, (c) aspectos

laborales, capacitación y trabajo, (d) aspectos culturales, de recreación y deporte, (e) acciones en cuanto a la accesibilidad, comunicación y transporte, (f) estrategias para la comunicación, (g) legislación y derechos humanos y (h) sistema de información sobre población con discapacidad (Feiner, 1997).

A pesar de que todos sus contenidos son muy relevantes, para fines del presente trabajo conviene resaltar 3 de ellos.

De los aspectos educativos, el apartado que se refiere a la *“Integración de los Menores con Discapacidad a la Escuela Regular”* incluye, entre otros:

- **promover** la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y **la cultura de respeto** a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad,
- generar el material educativo que requieran las diversas discapacidades,
- introducir en las diversas asignaturas (...) el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas e
- **integrar a jóvenes y adultos con diversas discapacidades a todas las opciones educativas.**

Acerca de las estrategias para la comunicación, el apartado que propone *“difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad, así como facilitar su acceso a los medios de comunicación”*, incluye, en lo particular:

- acceso a los medios de comunicación para la **difusión de la cultura de la discapacidad** y
- facilitar la transmisión de información que resuelva las necesidades de las diversas discapacidades y sus familias.

Por último, acerca de la legislación y derechos humanos, el apartado que propone *“garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad, la difusión de la dignidad de su condición, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los recursos y servicios que todo ser humano requiere para su bienestar y calidad de vida”* establece:

- pleno **respeto a la dignidad y a los derechos** humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad,
- **actualizar el marco jurídico** a nivel federal, estatal y municipal y
- **promover y difundir los derechos** de las personas con discapacidad.

Además, en el documento se argumenta también que para lograr la equidad y la incorporación al desarrollo no bastan medidas de rehabilitación, sino que se requiere un gran esfuerzo para **transformar actitudes** y derribar barreras que impiden la plena integración de las personas con discapacidad a la sociedad (Feiner, 1997).

Finalmente, en el ámbito nacional fue recientemente, en abril de 1997, cuando se dio una de las últimas iniciativas de gran importancia para la integración y el desarrollo del respeto a la diversidad. Esta iniciativa fue la **Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad**. En el Cuadro 2-5 se presenta una síntesis de lo acordado en ella.

Como se puede observar en dicho cuadro, la Declaración de la Conferencia Nacional, además de recalcar enfáticamente el derecho de todos los niños(as) a las mismas oportunidades de educación, hace también referencia a la importancia de crear una cultura de aceptación y respeto de la diversidad.

Tal y como lo reflejan las iniciativas tanto nacionales como internacionales que hemos revisado hasta aquí, el mundo se está enfrentando a un reto educativo que tendrá repercusiones sociales muy importantes. En lo expuesto resulta evidente el auge que, en los últimos años a adquirido el movimiento de integración y de igualdad de los derechos de las personas con discapacidad.

Pero, ¿que es lo que ha impulsado tan importantes y acclerados cambios? Seguramente existirán un sin número de factores que han influido, pero sin duda los movimientos de defensa/autodefensa de los



### **Declaración de la Conferencia Nacional**

#### **ATENCIÓN EDUCATIVA A MENORES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. EQUIDAD PARA LA DIVERSIDAD**

*Síntesis<sup>3</sup>*

La SEP, el SNTE, autoridades educativas de toda la República, Organismos Públicos y Organizaciones no Gubernamentales, reunidas en el marco de las acciones del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, tomando en cuenta los planteamientos de la Declaración de Salamanca y las recomendaciones de La Cumbre Mundial Sobre Desarrollo Social, desarrollaron 4 líneas de trabajo concluyendo lo siguiente:

① Población: ofrecer educación básica a todos los niños independientemente de su condición física o social, aceptar que no todos los menores con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y que no todas las necesidades educativas especiales se refieren a una discapacidad y **poner énfasis en la equidad para la diversidad**.

② Operación de los servicios educativos: tender puentes entre los actuales sistemas de educación especial y regular para evitar sistemas duales y ofrecer mejores posibilidades para el desarrollo de los niños.

③ Actualización y Formación del Magisterio: reconoce la importancia de la formación y **sensibilización** para el éxito de la integración.

④ Materia de Trabajo: no se pretende desaparecer los sistemas de educación especial, sino de ampliar su cobertura en función de las necesidades consolidando su expansión a favor de la población que lo requiera.

De tales líneas de trabajo emergen cuatro principios fundamentales:

① PRINCIPIO DE JUSTICIA: entendida como equidad.

② VINCULAR LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA: ampliar la interpretación del concepto de igualdad considerando las diferencias existentes.

③ IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: en específico para los menores con necesidades educativas especiales independientemente sus circunstancias.

④ EL DERECHO DE TODOS A LA EDUCACIÓN BÁSICA: en su más enfática expresión para los menores que afrontan alguna forma de discapacidad.

**Cuadro 2-5: Síntesis de la Declaración de la Conferencia Nacional.  
Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales.  
Equidad para la Diversidad.**

<sup>3</sup> La Síntesis de la Conferencia Nacional ha sido realizada por la autora, resaltando lo más relevante de ella para el presente trabajo.

derechos de las personas con discapacidad han sido una de las fuerzas que mayores cambios ha generado.

Es por ello que a continuación, revisaremos algunas de las experiencias reportadas que nos revelan que estos movimientos están jugando un papel mucho más profundo, de lo que los logros legislativos nos dejan ver, en el camino hacia la toma de conciencia social a favor del respeto a la diversidad.

## **2.2: Movimientos de defensa/autodefensa: experiencias y principios**

Los roles que los padres y las mismas personas con discapacidad han jugado en la sociedad, han evolucionado y cambiado de manera importante a lo largo del tiempo. En la actualidad, los roles que muestran fortaleza y abogacía han sustituido a aquellos que mostraban debilidad y lástima (Shapiro, 1993; Turnbull y Turnbull, 1990; cit en Cunconan y Brotherson, 1996). En este proceso, han surgido programas que apoyan a las personas con discapacidad para que se “fortalezcan”, adquiriendo conciencia de sus derechos, elevando su autoestima y tomando acciones a favor de sus derechos.

En este apartado se revisará brevemente el reciente auge que han tendido los grupos de defensa/autodefensa, en especial en Estados Unidos, las características más importantes de los programas que apoyan la formación de estos grupos y, finalmente, el proceso y los principios del fenómeno de fortalecimiento que se da dentro de ellos.

### **2.2.1. Descripción y crecimiento de los grupos de defensa/autodefensa**

En el contexto de la discapacidad, un *defensor*<sup>4</sup> es aquel que lucha por la causa de otros. La autodefensa, por su parte, se refiere a las personas que luchan para mejorar su propia calidad de vida, es decir, a *“grupos de personas con discapacidad que trabajan juntos a favor de justicia ayudándose mutuamente a tomar responsabilidad por sus propias vidas y luchar en contra de la discriminación”* (Convención 1991 de Personas Primero, cit en Hayden, Lakin, Braddock y Smith, 1995).

Los movimientos de defensa/autodefensa<sup>5</sup> tienen sus orígenes en la Primera Convención de Personas Primero en Oregón (Estados Unidos), en 1974. Sin embargo, ha sido en los últimos 20 años, que los movimientos han tenido su mayor impacto.

Como se puede observar en el Cuadro 2-6, en la década de 1985 a 1995, el número identificado de grupos de defensa/autodefensa en los Estados Unidos, aumentó de 55 a casi 750, lo cual se ha reflejado también en la formación de grupos similares en México y en el resto del mundo.

De acuerdo con Hayden, Lakin, Braddock y Smith (1995) este reciente crecimiento es el resultado de un cambio a favor del respeto de las personas con discapacidad y su derecho de hablar por ellos y ellas mismos(as).

Sin embargo, el paso de las personas con discapacidad de ser pasivos usuarios de servicios a ser defensores de sus derechos no ha sido una tarea fácil. Este proceso comenzó paralelamente al cambio de paradigma en torno a la discapacidad.

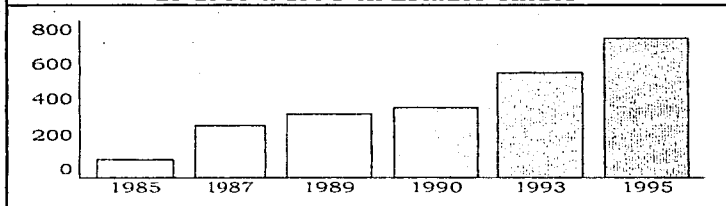
Una vez que se comienza a aceptar que las personas con discapacidad no son personas enfermas carentes de voluntad, sino que pueden y deben expresar sus opiniones y decisiones en cuanto a su propia vida, las instituciones que les ofrecían servicios comienzan a cuestionar el papel que habían tenido como tutores o protectores.

---

<sup>4</sup> Traducido del término en inglés *“advocate”*.

<sup>5</sup> Para efectos del trabajo se utilizará el término “movimientos de defensa/autodefensa” para referirnos específicamente a aquellos que abogan por los derechos de las personas con discapacidad.

**Cuadro 2-6: Crecimiento (en número) de organizaciones de autodefensa a favor de las personas con discapacidad de 1985 a 1995 en Estados Unidos<sup>6</sup>**



De esta manera, empiezan a formarse grupos y programas que pretenden ofrecer espacios y apoyos para que las personas con discapacidad se organicen y puedan luchar por sus derechos.

Sin embargo, es importante resaltar que la tendencia hacia la autodefensa no implica dejar de lado los esfuerzos de defensa que hacen otros individuos (sin discapacidad). La autodefensa implica el cambio de las personas con discapacidad de una posición pasiva y receptora de caridad hacia una posición activa, de autodefensa de sus propios derechos en colaboración con todos aquellos individuos (con o sin discapacidad) que deseen compartir y colaborar en su lucha.

### **2.2.2. Programas para la formación de grupos de defensa/autodefensa: características**

A pesar de que son muchos los programas que se han formado con el propósito de apoyar a las personas con discapacidad para que defiendan sus derechos, la mayor parte de ellos tienen objetivos y utilizan estrategias muy similares para alcanzarlos.

<sup>6</sup> Datos tomados de Hayden, Lakin, Braddock y Smith (1995).

Uno de estos programas, que en la actualidad ha sido el más reportado y estudiado en la literatura internacional es el llamado "*Partners in Policymaking*".<sup>7</sup>

Los objetivos de este programa son: (1) educar a sus miembros acerca de perspectivas históricas en cuanto a la discapacidad, cuestiones de actualidad y acciones gubernamentales existentes; (2) informar acerca de como se realizan las leyes tanto a nivel local como nacional y (3) fortalecer a las personas para que tomen acciones por si mismos para lograr mejores condiciones de vida.

El programa tiene tres componentes: (I) sesiones de entrenamiento en las que se presentan cuestiones relacionadas con el objetivo 1; (II) sesiones de estudio acerca de la legislación y acciones de acercamiento a la defensa (como ir a reuniones de la comunidad, conocer a personas directamente relacionadas con la legislación y hablar en público); y (III) organización de proyectos mayores tales como organizar reuniones con representantes oficiales y participar activamente en ellas.

Paralelamente a estas acciones, los participantes son entrenados en cuestiones como: (a) técnicas de defensa para obtener servicios, (b) dar testimonios y reunirse con representantes oficiales y (c) desarrollo de planes y proyectos a largo plazo.

Los resultados del programa han mostrado que sus participantes no sólo son capaces de lograr cambios en algunos sistemas de servicios sino que también adquieren más confianza en si mismos elevando su autoestima (Zirpoli, Wieck, Hancox y Skarnulis, 1994).

### **2.2.3. El fenómeno de fortalecimiento en los grupos de defensa/autodefensa: descripción, proceso y principios**

---

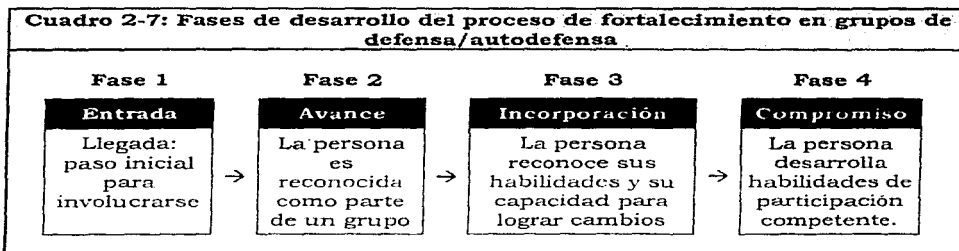
<sup>7</sup> La traducción literal del nombre sería "*Compañeros en la construcción de leyes*", pero en realidad se refiere a grupos que unen sus fuerzas para lograr cambios legislativos a favor de los derechos de las personas con discapacidad.

El fenómeno, por medio del cual los miembros de grupos de defensa/autodefensa elevan su autoestima y adquieren mayor control sobre sus vidas a través de la reflexión crítica y la participación grupal ha sido descrito como **fortalecimiento**<sup>8</sup> (Cornell Empowerment Group, 1989; cit en Balcazar, Keys, Bertram y Rizzo, 1996).

De acuerdo con Zimmerman y Rappaport (1988), el fortalecimiento es un constructo que une las habilidades y fortalezas individuales, los sistemas naturales de ayuda y las conductas activas a favor de políticas y cambios sociales; además de ser un proceso por medio del cual los individuos adquieren habilidades de control sobre sus vidas y de participación democrática en la vida comunitaria.

Kieffer, en 1983 (Balcazar, Keys, Bertram y Rizzo, 1996) propuso cuatro fases de desarrollo por las que pasan los individuos en el proceso de fortalecimiento dentro de los grupos de defensa/autodefensa. (ver Cuadro 2-7).

Como se puede observar, la taxonomía que propone Kieffer sugiere que el fortalecimiento implica la transición de verse a si mismo como una victima sin poder propio ha verse a si mismo como una persona asertiva y eficaz (Balcazar, Keys, Bertram y Rizzo, 1996).



<sup>8</sup> El término en inglés es "empowerment" y ha sido traducido por la autora como "fortalecimiento" aunque en algunos foros de derechos humanos se ha comenzado a utilizar como "empoderamiento".

Sin embargo, de acuerdo con los autores citados, el adquirir ese sentido de fortalecimiento no es suficiente, ya que este debe estar ligado a alcanzar de acciones concretas para que tenga un impacto real en la vida de las personas.

Miller y Keys (1996) proponen 4 principios que contienen elementos clave para el fortalecimiento de los miembros de los movimientos de defensa/autodefensa en las áreas de autoconciencia, acción y colaboración.

En el Cuadro 2-8 se esquematizan estos principios, así como lo que implica cada uno de ellos de acuerdo a los autores citados. Además, los autores establecen que los principios de fortalecimiento trabajan a dos niveles: grupal e individual.

En el nivel individual, los miembros adquieren: (1) confianza en si mismos, (2) autovaloración, (3) autoeficacia, (4) mayor control de sus vidas y (5) mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en movimientos de defensa/autodefensa.

En el nivel grupal, el trabajo bajo dichos principios ofrece oportunidades para: (1) aprender a trabajar de manera colaborativa, (2) volverse defensor(a) no sólo de los derechos propios, sino también de los de todas las personas con discapacidad y (3) fortalecer acciones de grupo, colaboración y compañerismo (Miller y Keys, 1996).

Como se puede observar, el fenómeno de fortalecimiento observado en los grupos de defensa/autodefensa y sus principios parecen ser una buena estrategia para que las personas tomen conciencia de las diferencias individuales, eleven su autoestima y tomen acciones a favor de sus derechos.

**Cuadro 2-8: Principios para el fortalecimiento en los grupos de defensa/autodefensa**

**AREA 1: CONCIENCIA DE LA SOCIEDAD Y DE SI MISMO**

**Principio 1:**

**Tomar conciencia crítica de la situación social y política de si mismo promueve el proceso de fortalecimiento**

***El Principio 1 implica que los individuos:***

- analicen y comprendan el ambiente político y social con respecto a la discapacidad
- identifiquen a aquellos con poder y recursos y comprendan el impacto que tienen en la sociedad y en su persona
- se den cuenta la discriminación y la falta de recursos de la que son objeto
- se den cuenta de que lo que está mal es el sistema y no los individuos
- conozcan las leyes, políticas y servicios que promueven sus derechos
- dejen de culparse a sí mismos por tener limitaciones
- tomen conciencia y acciones en contra de la discriminación, a favor de sus derechos

**Principio 2:**

**El fortalecimiento enfatiza tomar conciencia de las capacidades y potencialidades de si mismo, más que de los déficits y las limitaciones**

***El Principio 2 implica que los individuos:***

- tomen conciencia de sus propias fortalezas, capacidades y limitaciones
- se sientan como personas capaces y valoradas por los demás
- al hacer énfasis en sus fortalezas, comprendan mejor su discapacidad y reduzcan los estigmas que se tienen acerca de las personas con discapacidad

**AREA 2: ACCIÓN**

**Principio 3:**

**Participar en organizaciones de la comunidad es un buen medio para desarrollar auto-ayuda, habilidades, conocimiento y práctica promotores del fortalecimiento individual y para alcanzar la acción cooperativa**

***El Principio 3 implica que los individuos:***

- trabajen colectiva y cooperativamente fortaleciéndose a favor de sus metas
- adquieran confianza en si mismos para trabajar juntos a favor de los cambios que buscan en la sociedad
- logren un mayor acceso a los recursos de la sociedad en contra del aislamiento

**AREA 3: COLABORACIÓN**

**Principio 4:**

**Los facilitadores activan el proceso de fortalecimiento al tratar a las personas como colaboradores más que como receptores pasivos de un servicio**

***El Principio 4 implica que los individuos:***

- al igual que los facilitadores reconozcan sus capacidades y limitaciones y se den cuenta de los beneficios mutuos que obtienen del trabajo colaborativo
- establezcan relaciones de colaboración
- al trabajar cooperativamente desarrollen habilidades asociadas con el fortalecimiento



### **2.3 Los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa y la formación en el respeto hacia la diversidad**

Paralelamente a los cuatro principios identificados por Miller y Keys (1996) discutidos anteriormente, Zirpoli, Wieck, Hancox y Skarnulis (1994), a partir del análisis de un programa para formar grupos de defensa y autodefensa, identificaron que uno de los constructos psicológicos más importantes para el fortalecimiento es la autoestima, indicando que los participantes en dichos grupos tienden a valorarse más a si mismos cuando han sido fortalecidos.

Además, también con respecto a la autoestima, Gómez (1981) comenta que se ha encontrado que las personas con baja autoestima se someten más fácilmente a la presión social, mientras que Aguilar (1987) y Branden (1997) plantean que el tener confianza y respeto por si mismo es el primer aspecto necesario para poder desarrollar respeto y aceptación por los demás. Todo lo anterior nos habla de la importancia que tiene este constructo para el fortalecimiento en grupos de defensa y autodefensa.

Podríamos concluir entonces, que las estrategias de fortalecimiento, en el ámbito de la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, debería incluir: (1) el reconocimiento de las capacidades y limitaciones propias (poniendo énfasis en las primeras) y las de los demás, (2) la autoestima, (3) el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, así como de su situación y de las acciones que se pueden tomar para defender dichos derechos, (4) la participación en organizaciones de la comunidad y (5) el trabajo con base en un esquema de colaboración.

Retomando, por un lado, la necesidad que establecen las leyes y las iniciativas nacionales e internacionales de fomentar actitudes positivas hacia la diversidad para alcanzar una sociedad más equitativa para todos

los individuos y, por otro, los principios de fortalecimiento que han surgido de los movimientos de defensa/autodefensa, se observa la posibilidad de utilizar estos últimos como estrategia para conseguir dicho objetivo.

Al aplicar los principios de los movimientos de defensa/autodefensa para fomentar actitudes de respeto hacia la diversidad, no sólo se podría esperar un cambio de actitudes sino también una mejor disposición para tomar acciones a favor del respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Además, al utilizar el marco de los derechos se elimina el riesgo de generar actitudes de compasión y caridad una vez que: (1) las diferencias individuales sean vistas como parte de la naturaleza humana, (2) el respeto a las diferencias individuales se trasmita como una cuestión de derecho y no de caridad y, finalmente (3) se trabaje bajo una modalidad de cooperación mutua en la que las aportaciones de todos los individuos resultan importantes.

Una vez que se ha analizado cómo los principios del fortalecimiento observado en los movimientos de defensa/autodefensa podrían utilizarse como una estrategia para fomentar actitudes y acciones de respeto hacia la diversidad, conviene examinar cual es la importancia de una iniciativa como ésta dentro del contexto escolar y los métodos instruccionales más adecuados para llevarlo a cabo.

## **Capítulo 3**

### **Desarrollo afectivo-social en la educación**

A la luz del movimiento de integración, o más aún, a la luz de los grandes cambios que se están generando en todos los ámbitos de la vida social en cuanto a equidad de oportunidades para la diversidad, resulta importante considerar de que manera las escuelas pueden contribuir a este cambio favoreciendo actitudes y acciones positivas hacia las diferencias individuales en los estudiantes. Para ello, en el presente capítulo, se discutirá la importancia del desarrollo afectivo-social en la educación y, en particular, su relevancia para el movimiento de integración; además, se analizarán las dimensiones formativa e informativa de la enseñanza, para concluir con la revisión de algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que resultan más adecuadas para abordar dicha esfera de la formación escolar.

### **3.1. Importancia del desarrollo afectivo-social en la educación a la luz de la integración escolar**

Tal y como se comentó en capítulos anteriores, la integración no sólo implica la colocación física de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas regulares y hacer las adecuaciones curriculares pertinentes. Para que la integración escolar se considere total, debe, de acuerdo con Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994), tomar en cuenta también los aspectos sociales, es decir, las actitudes y acciones positivas hacia la diversidad por parte de todos los miembros de la comunidad escolar.

De esta manera, resulta importante reconocer, como lo afirma Van Steenlandt (1991), que no es suficiente acabar con las estructuras educativas especiales para lograr la integración, sino que también es igualmente importante romper con las barreras tan difíciles que constituyen las actitudes humanas.

Es decir, a la luz del movimiento de integración, resulta indispensable que las escuelas tomen en cuenta, de manera formal, el desarrollo afectivo-social que están promoviendo en sus estudiantes, tanto en escuelas que han adoptado ya modelos de integración como en aquellas que aunque no lo han hecho, coinciden con sus principios y su filosofía.

Recordemos que, para el nuevo paradigma de vida independiente, la integración no es en sí misma un fin, sino más bien un medio que, a través de la formación afectivo-social que se da dentro de la escuela, pretende desarrollar sociedades cada vez más respetuosas y equitativas hacia la diversidad.

Pero, ¿cómo abordan las escuelas esta dimensión afectivo-social de la educación? Para darnos una idea de ello, a continuación se discutirá la manera en que la enseñanza tradicional ha abarcado las áreas formativa e informativa de la instrucción.

### **3.2. Las dimensiones formativa e informativa de la enseñanza: su importancia para la formación en el respeto hacia la diversidad**

Aunque generalmente se considera que el principal objetivo de la escuela es transmitir conocimientos teóricos a sus alumnos, no se debe olvidar el papel tan importante que el ámbito escolar juega para la formación social de todos los involucrados en ella (Delval, 1991).

De esta manera podríamos considerar que la enseñanza implica forzosamente dos ámbitos: el informativo y el formativo. Dentro del ámbito informativo, la escuela pretende transmitir contenidos, es decir, los saberes universales del conocimiento. Por otra parte, dentro del ámbito formativo, ya sea de manera intencional o no, la escuela, por medio de sus normas y reglas (Parrilla, 1996), transmite principios de relación social y actitudes hacia distintos aspectos de la vida.

De acuerdo con Parrilla (1996) en el contexto de la integración es necesario considerar que “la enseñanza en el aula abarca más que el trabajo sobre saberes y contenidos organizados y prefijados en el curriculum estereotipado”. Según la autora, el trabajo que se lleva a cabo en el salón de clases debe tomar en cuenta la formación de las personas en todas sus capacidades, incluyendo a las sociales, para así ofrecer una formación global que adquiere un sentido educativo muy importante dentro del marco de la diversidad. Sin embargo, tradicionalmente los objetivos de enseñanza-aprendizaje se han centrado más en el plano cognoscitivo olvidando otras áreas de desarrollo como la social, la afectiva y la motora. (Blanco, 1992)

De acuerdo con esta autora, uno de los cambios más importantes que debe llevarse a cabo en la escuela ante la integración es incluir en los programas de estudio no sólo contenidos relativos a la adquisición de

conceptos, principios o hechos, sino también procedimientos, valores, normas y actitudes.

En los planes de estudio, en general, siempre han existido objetivos que se refieren a la formación de los estudiantes en cuestiones tales como valores, normas y actitudes. Sin embargo, resulta interesante observar como en los salones de clase muy pocas veces se transmiten dichos valores y actitudes de manera explícita. Debido a distintas cuestiones, como la falta de tiempo y el valor mayor que se da a los contenidos de tipo informativo, los objetivos de tipo formativo muy pocas veces se transmiten intencionalmente.

De acuerdo con Edward Wynne (Woolfolk, 1996) la transmisión de valores morales<sup>1</sup> ha tenido siempre un lugar muy por detrás de la transmisión del conocimiento cognoscitivo (habilidades, información y técnicas de análisis intelectual) en las escuelas. Acerca esto, Woolfolk (op. cit.) considera que ante el aumento de problemas sociales como la criminalidad, el abuso de drogas, y la discriminación racial (a los que se podría aumentar la segregación de las personas con necesidades educativas especiales) no se puede omitir de las aulas la educación moral, es decir, la formación en cuanto a valores y actitudes con respeto a dichas cuestiones.

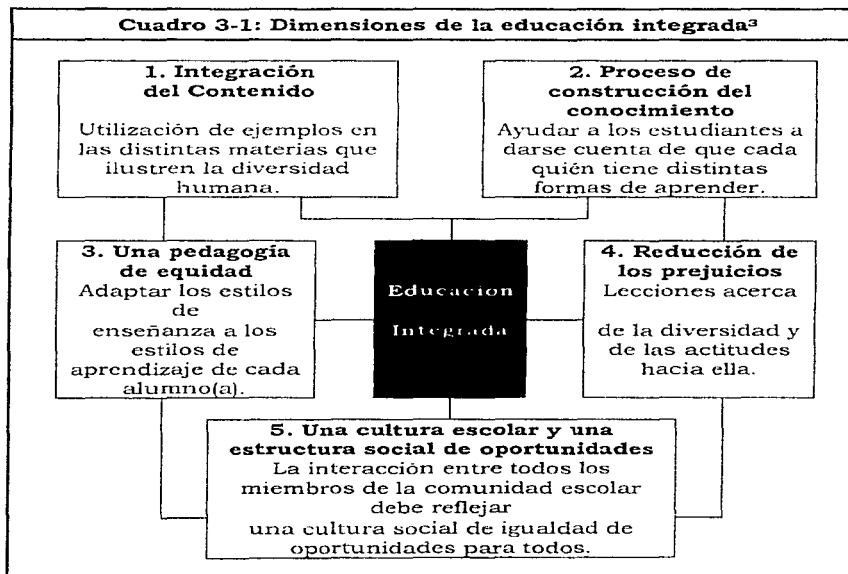
En todas las escuelas, se transmiten valores y actitudes por medio del ejemplo diario. Sin embargo, también es cierto que en el ir y venir de las relaciones cotidianas, no se asegura que todos los estudiantes las adquieran con plena conciencia.

Específicamente, en el ámbito de la integración, no es suficiente con el aprendizaje informal. Woolfolk (1996), al hablar de educación

---

<sup>1</sup> El autor se refiere a actitudes y valores en general como acerca de la violencia, las drogas y la discriminación racial entre otras.

multicultural<sup>2</sup>, establece 5 dimensiones que deben tomarse en cuenta para ofrecer una educación apropiada a la diversidad de estudiantes. En el cuadro 3-1 se presentan las dimensiones que planeta Woolfolk, adaptadas a la situación de la integración escolar.



Como puede observarse, para lograr una educación apropiada para todos los estudiantes y para desarrollar en ellos una cultura de equidad hacia la diversidad, es necesario tomar acciones concretas a favor de ésta,

<sup>2</sup> Las experiencias y los estudios alrededor de la educación multicultural son fácilmente trasladables a la educación integrada ya que ambas coinciden en su principal objetivo: integrar alumnos que antes estaban segregados y, por lo tanto, muchas veces se enfrentan a las mismas problemáticas y experiencias.

<sup>3</sup> El cuadro 3-1 ha sido adaptado de la figura 5.1 que presenta Woolfolk (1996, pg. 158) acerca de las "Dimensiones de la Educación Multicultural"

tanto dentro de los ámbitos informativos (dimensiones 1, 2 y 3) como en los formativos (dimensiones 4 y 5).

En una investigación enfocada a analizar el efecto de ciertas actividades en aulas con problemas de discriminación racial en el Reino Unido, Singh (1991) establece que no basta con tener alumnos(as) de distintas razas en un salón para eliminar prejuicios raciales, sino que es necesario llevar a cabo actividades estratégicas para fomentar el respeto y desarrollar actitudes positivas entre los ellos(as).

En el ámbito de la integración sucede lo mismo. El sólo hecho de que existan salones con alumnos(as) regulares y alumnos(as) con necesidades educativas especiales no asegura que los primeros eliminarán automáticamente de sus mentes y actitudes los prejuicios y mitos que la sociedad nos ha transmitido acerca de las personas con discapacidad.

Resulta necesario entonces, cambiar el concepto que se tiene de lo que debe ser el trabajo dentro del aula e incluir, como se plantea con las dimensiones 4 y 5 del cuadro 3-1, estrategias específicas para hablar sobre prejuicios y para promover actitudes y acciones que desarrollen una cultura social de equidad hacia la diversidad.

Ahora, conviene preguntarse, ¿de que manera pueden las escuelas implementar estrategias para desarrollar, intencionalmente, actitudes y acciones positivas hacia la diversidad en sus estudiantes? En el siguiente apartado se revisaremos las estrategias educativas que han mostrado ser las más adecuadas para desarrollar dichas actitudes dentro del ámbito escolar.

### **3.3. Estrategias educativas para promover actitudes positivas en los alumnos hacia la diversidad**

Una vez que hemos determinado la importancia de la formación en cuanto a actitudes y valores dentro del contexto de la integración y de la



formación en el respeto hacia la diversidad, es necesario saber que tipo de actividades o métodos educativos los favorecen.

Para ello, a continuación se revisarán distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis en las estrategias de aquellos que favorecen actitudes positivas hacia la diversidad.

### **3.3.1. Métodos de enseñanza-aprendizaje**

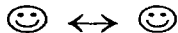
Tal y como lo plantea Blanco (1992), los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje favorecen distintos tipos de interacción social y, por lo tanto, distintas actitudes hacia la competencia o la colaboración.

Johnson (Blanco, 1992), considera que las actividades de enseñanza-aprendizaje se pueden dividir en tres estructuras: individualista, competitiva o cooperativa. Estas tres estructuras, a las que Johnson y Johnson (1994, cit en Woolfolk, 1996) denominan *estructuras de la meta*, son muy importantes, ya que se asocian directamente con la manera en que los estudiantes se relacionan con otras personas que también trabajan hacia una meta particular (ver Cuadro 3-2).

De acuerdo con Echeita y Martín (1992), cuando se elige una estructura de aprendizaje determinada, se está propiciando la *movilización*, es decir, la aparición de distintos tipos de *relaciones psicosociales* en el aula, en función de qué tipo de estructura se haya elegido. Los autores (op cit) definen a estas relaciones psicosociales como *“un complejo entramado de procesos cognitivos, afectivos y motivacionales que adoptan valores, o toman caminos distintos”* en cuanto a las relaciones dentro y fuera del aula.

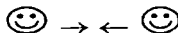
En el cuadro 3-3, se puede observar como, a consecuencia de la elección de una u otra estructura de aprendizaje, se establecen unos u otros tipos de relaciones psicosociales que a su vez dan lugar a distintos

**Cuadro 3-2: Métodos de enseñanza aprendizaje basados en la estructura de la meta**



**Estructura cooperativa**

Los alumnos(as) están estrechamente vinculados ya que piensan que su meta es alcanzable, si y sólo si, los demás compañeros(as) también la alcanzan.



**Estructura competitiva**

Los estudiantes piensan que alcanzarán su meta, si y sólo si, sus compañeros(as) no la alcanzan.



**Estructura individualista**

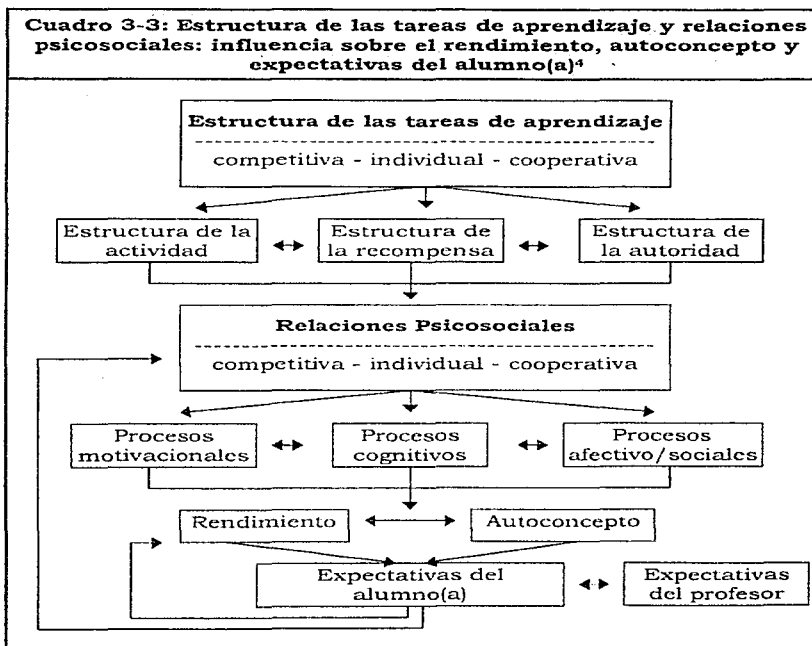
Cada alumno(a) se preocupa única y exclusivamente por su trabajo independientemente de lo que hagan sus compañeros(as).

niveles de rendimiento y distintas expectativas de éxito y de fracaso tanto en los estudiantes como en los profesores.

Es decir, tanto la estructura de la actividad como la de la recompensa y la autoridad, van a estar determinadas por la estructura de la tarea de aprendizaje que se elija. Así, dependiendo de ésta, se van a favorecer cierto tipo de relaciones psicosociales, influyendo tanto en los procesos motivacionales como en los cognitivos y sociales. Entonces, la interacción entre estos procesos va a influir tanto en el rendimiento como en el autoconcepto del alumno, lo que a su vez generará ciertas expectativas de éxito y de fracaso tanto en éste último como en el profesor.

Desde la perspectiva de la formación hacia el respeto a la diversidad, toman especial importancia tanto los procesos afectivo-sociales como el autoconcepto que se va a generar en los estudiantes por efecto de la estructura de aprendizaje seleccionada. De las tres estructuras de

enseñanza-aprendizaje planteadas, varios autores (Blanco, 1992; Echeita y Martín, 1992 ; Singh, 1991; Delval, 1991 y Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1994) coinciden en que son las de tipo cooperativo las más indicadas para formar grupos abiertos a la diversidad ya que motivan la participación de todos los alumnos(as) y promueven la solidaridad y pautas positivas de interacción.



<sup>4</sup> Figura tomada de Echeita y Martín (1992, pg. 59)

### **3.3.2. Estrategias instruccionales de tipo cooperativo**

Como se dijo anteriormente, el aprendizaje cooperativo se puede definir como el entorno en que los estudiantes trabajan en grupos de habilidades mixtas y se les recompensa con base en el éxito del grupo (Woolfolk, 1996).

De acuerdo con Echeita y Martín (1992), se puede afirmar que la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, en comparación con las organizaciones competitivas o individualistas, es netamente superior en lo que concierne, tanto al rendimiento y productividad de los participantes como en generar pautas de socialización positivas.

Existen tres formas básicas de establecer la interacción entre alumnos(as) con base en la estructura cooperativa. Estas formas son: (1) las relaciones tutoriales, (2) el aprendizaje cooperativo y (3) la colaboración entre iguales (Vázquez, 1996). En el cuadro 3-4 se ejemplifican esquemáticamente las diferencias entre cada una de ellas.

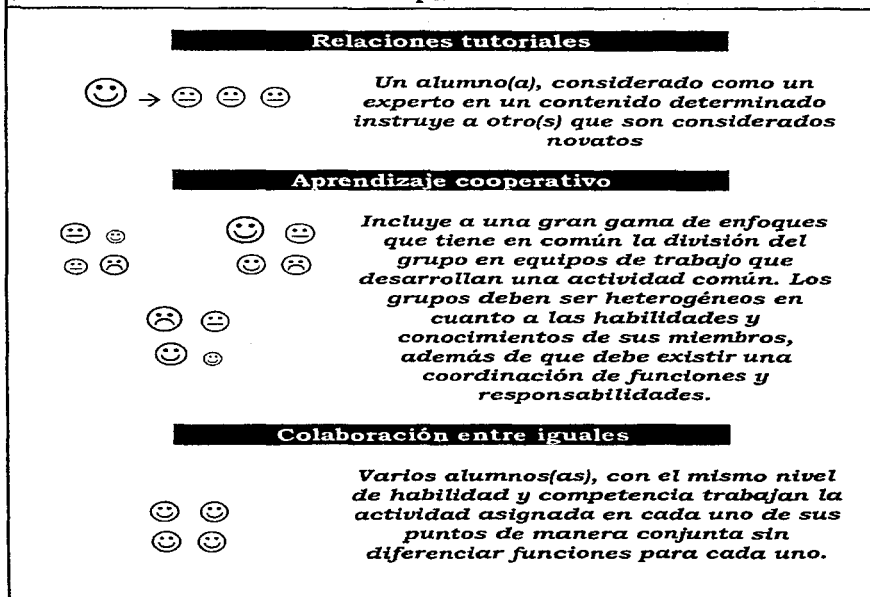
Como se puede observar, el aprendizaje cooperativo es el que resulta más adecuado cuando se trabaja con base en la diversidad y cuando se pretende transmitir la idea de que las aportaciones de cada uno, aunque sean distintas, son valiosas para el trabajo en grupo.

Basados en el aprendizaje cooperativo, se han desarrollado muchos métodos y actividades que buscan promover este tipo de interacción en el aula, a continuación, en el cuadro 3-5, se resumen algunos de estos métodos propuestos por varios autores<sup>5</sup> (Echeita y Martín, 1992; Woolfolk, 1996 y Singh, 1991).

---

<sup>5</sup> Dado que la intención no es replicar ninguno de estos métodos, sino identificar sus características principales para, con base en ellas, diseñar actividades propias, sólo se describen las características pertinentes para ello.

**Cuadro 3-4: Formas de interacción en el aula basadas en la estructura cooperativa**



Los anteriores, son sólo algunos de los métodos de aprendizaje cooperativo más difundidos, sin embargo, tal como lo dicen Woolfolk (1996) y Echeita y Martín (1992) no existe el método por excelencia, sino que lo más conveniente al planear actividades de este tipo es tomar en cuenta sus principios y ajustar las actividades a los recursos, tiempo y

<b>Cuadro 3-5: Métodos de enseñanza-aprendizaje basados en el aprendizaje cooperativo</b>	
<b>Método</b>	<b>Características Principales</b>
<b>Torneos de Equipos de Aprendizaje: TGT</b> <i>("Teams-Games-Tournament")</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• los miembros del equipo se preparan mutuamente en los contenidos que hay que aprender</li> <li>• se organizan mesas de competencia con 3 alumnos cada uno (dependiendo del desempeño que hayan tenido en el torneo anterior)</li> <li>• <u>cada mesa compete con preguntas de dificultad apropiada</u></li> </ul>
<b>Equipos de Aprendizaje por Divisiones: STAD</b> <i>("Student Teams-Achievement Divisions")</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sigue el mismo procedimiento que el TGT pero en lugar de mesas de torneo se hacen pruebas individuales</li> <li>• se califican las pruebas por división (asignada por el rendimiento en la prueba anterior).</li> </ul>
<b>Rompecabezas</b> <i>("Jigsaw")</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• el material se divide entre los miembros del equipo</li> <li>• los alumnos(as) con los mismos temas de los distintos equipos se reúnen para discutir y profundizar su tema</li> <li>• todos vuelven a su equipo y enseñan lo que aprendieron</li> <li>• a todos los alumnos(as) se les pregunta sobre todo el <u>contenido</u></li> </ul>
<b>Grupos de investigación: GT</b> <i>("Group-Investigation")</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se asigna un tema a cada equipo</li> <li>• los equipos se subdividen para estudiar partes del tema</li> <li>• el equipo desarrolla un plan de acción para lograr la(s) <u>meta(s) y lo presenta por escrito y ante el grupo</u></li> </ul>
<b>Lectura y redacción integradas cooperativas: CIRC</b> <i>("Cooperative Integrated Reading and Composition")</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se establecen grupos de lectura por nivel de competencia</li> <li>• dentro de cada grupo se forman parejas que estudian, redactan y leen el material asignado</li> <li>• se recompensa a los equipos por su trabajo conjunto</li> </ul>
<b>Cuestionamiento recíproco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se da después de una lección o presentación</li> <li>• se forman equipos de 2 ó 3 alumnos(as)</li> <li>• cada equipo formula y responde preguntas acerca del material expuesto</li> </ul>

objetivo que se persigue dentro del salón de clases. De esta manera, resulta importante extraer las características que se consideran como fundamentales de un actividad de aprendizaje cooperativo:

- realizar las tareas o actividades en equipos de no más de 4 ó 5 alumnos(as) cada uno
- formar los equipos procurando que sean heterogéneos
- asegurarse que exista la misma oportunidad de éxito para todos los equipos/alumnos(as)

- establecer que es fundamental el apoyo de grupo para el aprendizaje de sus miembros
- trabajar hacia metas comunes
- recompensar a los alumnos(as) por el trabajo conjunto
- establecer que la colaboración de todos los miembros del equipo es de igual importancia

Además, Ovejero (1990) considera que, a diferencia de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, las de tipo cooperativo:

- a) se basan en una *interdependencia positiva* entre los miembros del grupo, es decir, los estudiantes necesitan asegurarse de que el aprendizaje de todos los integrantes sea similar y por ello colaborarán para que resulte de esa manera,
- b) evalúan tanto de manera grupal como individual, indicando al grupo que miembros del equipo necesitan mayor apoyo de sus compañeros,
- c) fomentan que la responsabilidad del aprendizaje de cada miembro sea compartida por cada uno de los demás integrantes del grupo,
- d) establecen que las metas de los grupos son conseguir que cada integrante aprenda lo más que puede y mantener buenas relaciones de trabajo entre sus miembros,
- e) promueven el aprendizaje de habilidades sociales tales como liderazgo, habilidad para comunicarse, negociación y conciliación y
- f) fomentan que los miembros del grupo compartan el liderazgo así como la responsabilidad de las acciones y el desempeño del grupo.

Por otra parte, Johnson y Johnson (1980, 1986; cit en Echeita y Martín, 1992) proponen nueve pasos para estructurar adecuadamente las actividades escolares en forma cooperativa:

**1. Especificar los objetivos instruccionales de cada lección:** ya que al tener los objetivos claros se podrá elegir el método que sea más favorable para alcanzarlos.

**2. Seleccionar el tamaño del grupo más apropiado para cada lección:** el tamaño del grupo dependerá de la edad de los estudiantes, del tiempo, de los medios disponibles y de la capacidad de cada uno para participar en actividades cooperativas.

**3. Tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos(as) en cada grupo:** al trabajar con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, parece ser que la relación más favorable es la de 1 a 3 en cada grupo. Sin embargo debe recordarse que las necesidades educativas de cada estudiante van a variar dependiendo de la tarea y de los objetivos que ésta persiga.

**4. Disponer la clase para que los miembros de cada grupo estén juntos y puedan verse mutuamente:** lo anterior con el fin de que puedan compartir e intercambiar materiales e ideas.

**5. Proporcionar materiales apropiados y/o sugerencias de cómo llevar adelante la tarea:** el profesor debe prever con anticipación las dificultades y necesidades que presentará cada estudiante para dar los apoyos necesarios y guiar la actividad hacia la cooperación.

**6. Explicar a los alumnos(as) la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se está utilizando:** lo anterior implica explicar claramente el objetivo que se pretende alcanzar, el criterio de éxito y el tipo de actividades que se espera que realicen.

**7. Observar las interacciones entre alumnos(as):** esto con el fin de identificar que problemas encuentran al trabajar cooperativamente y ayudar a los estudiantes a corregirlos.

**8. Intervenir como “consejero” :** tanto cuando el grupo se encuentre con problemas como para proporcionar a cada uno los apoyos que le permitan intervenir mejor en el trabajo cooperativo.



**9. Evaluar los trabajos del grupo:** tanto desde el punto de vista global como en relación con lo que ha aportado cada uno de manera individual, con el objetivo de apoyar a éstos para alcanzar mejores niveles de participación en el grupo.

A partir de lo anterior, podríamos concluir que los métodos de aprendizaje cooperativo promueven una mayor capacidad para ver el mundo desde el punto de vista del otro, mejores relaciones entre grupos heterogéneos, una mayor autoestima y una mayor aceptación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (Woolfolk, 1996).

Echeita y Martín (1992) coinciden con ello al establecer que el uso de métodos cooperativos es una estrategia que “puede ayudar a que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares acordes con sus capacidades e intereses, al tiempo que pueden llegar a fomentar (en ellos) actitudes de mutua aceptación, apoyo, respeto y colaboración”.

Por su parte, Singh (1991) agrega que este tipo de estrategias, además de ser baratas, fáciles de aplicar a distintos tipos de grupos y edades y sencillas de incluir en los programas regulares de la escuela, también tienen un buen potencial para generar cambios de actitud y elevar la autoestima de los participantes.

Además, Singh (op. cit.) establece, a partir de los resultados de una investigación, que los resultados en las actitudes positivas generadas por el trabajo cooperativo no sólo se observarán en el aula, sino que pueden tener implicaciones en las relaciones y en las actitudes que los estudiantes tienen fuera de la escuela, en su comunidad y en su familia.

Finalmente, Echeita y Martín (op. cit.), concluyen que al utilizar este tipo de estrategias, el profesor puede favorecer muchos de los procesos de aprendizaje y de interacción social que son importantes para establecer “un clima de aceptación y apoyo mutuo entre alumnos que durante mucho tiempo han vivido de espaldas”.

## Capítulo 4

### **La formación escolar en el respeto hacia la diversidad: propuesta de un taller de fortalecimiento**

En el escenario del nuevo paradigma de vida independiente se observan dos corrientes que, con gran fuerza, buscan desembocar ambas en el mismo destino. Una de ellas es la integración escolar y su paralelo el movimiento de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad. Ambas se influyen mutuamente y ambas avanzan para lograr una sociedad más equitativa hacia la diversidad. En el presente capítulo se presenta una propuesta que utiliza los principios del fenómeno de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa, bajo un esquema de trabajo cooperativo, para favorecer la integración y formar a los alumnos y alumnas hacia el respeto de la diversidad, esperando que éstos no sólo sean receptores pasivos sino agentes activos del cambio.

#### **4.1. La integración escolar como una transformación real en las aulas**

En el capítulo 1 se habló del gran reto que implica la integración para las escuelas y de la importancia que tiene, en este proceso, el formar a los alumnos y alumnas hacia el respeto a la diversidad.

En definitiva parece ser que el sólo hecho de colocar estudiantes con necesidades educativas especiales en los salones de clases no asegura que éstos tendrán actitudes y acciones positivas hacia la diversidad.

Para desarrollar actitudes positivas, quizás sería suficiente con el modelamiento que hacen los profesores en su actividad diaria, transmitiendo valores y formas de conducta respetuosas de las diferencias individuales.

Sin embargo, si lo que pretendemos de la integración escolar no es sólo un espacio en las aulas, sino el desarrollo de una conciencia social de respeto a la diversidad, debemos formar alumnos(as) no sólo conscientes sino también activos.

Si lo que queremos es que los estudiantes no sólo respeten y acepten la diversidad, sino que tomen plena conciencia de lo que implica el respeto a los derechos de las personas con discapacidad e incluso, tomen acciones a favor de ellas, entonces es necesario “fortalecerlos”, es decir, desarrollar en ellos y ellas habilidades de defensa y autodefensa para promover actitudes y acciones positivas hacia la diversidad.

Finalmente, si es posible formar a nuestros alumnos y alumnas de esta manera estaremos poniendo un granito de arena más para que la integración no se quede a nivel administrativo, sino que se convierta, a través de individuos conscientes y activos, en una transformación real en las aulas, en la escuela y en la sociedad en general.

## **4.2. Descripción del Taller de Fortalecimiento**

En este apartado se presenta la propuesta que se diseñó utilizando los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa, para formar a los alumnos(as) hacia el respeto de la diversidad.

Para ello, se optó por utilizar el esquema de taller basado en el aprendizaje cooperativo, ya que es este último, como se revisó en el capítulo 3, el que promueve actitudes más favorables de solidaridad y respeto de las diferencias individuales.

A continuación se presentan los antecedentes que motivaron el diseño del taller y después un resumen de los principios y premisas teóricas que lo sustentan.

Dado que el taller pretende ser una propuesta flexible, se presentan también los instrumentos de diagnóstico y evaluación que son necesarios para ajustar el taller a las características particulares de cada grupo y para evaluar los resultados que de él se obtienen.

Finalmente, se explican también los elementos de los dos materiales básicos del taller: la carpeta del alumno(a) y la carpeta del facilitador.

### **4.2.1. Antecedentes**

Como resultado de la experiencia de haber participado en los programas de integración de dos escuelas y de haber convivido y trabajado tanto con estudiantes regulares como con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, se observó que a pesar de que estos últimos están incluidos dentro de las aulas y de la organización general de la escuela, persisten muchos mitos, miedos e ideas erróneas acerca de lo que implica la diversidad.

Dichos factores afectan a todos los alumnos. Por ejemplo, algunos alumnos(as) con necesidades educativas especiales se sienten menos que

los demás o sienten que se les está haciendo un favor al tenerlos en la escuela, cuando en realidad están haciendo valer uno de sus derechos. Por otra parte, algunos alumnos(as) regulares expresan preocupación acerca de las necesidades de los alumnos(as) integrados y molestia a consecuencia de los apoyos que se les brindan a ellos.

De forma paralela a la observación de esta situación, se comenzó a revisar literatura acerca de la formación de grupos de defensa y autodefensa de personas con discapacidad. En las investigaciones recientes se reporta que el pertenecer a estos grupos "fortalece" a sus integrantes y los hace personas más conscientes y activas acerca de sus derechos y de los de los demás.

Fue de la revisión de dichas investigaciones que surgió la idea de utilizar los principios que rigen la formación de grupos de defensa y autodefensa para diseñar una estrategia de educación en las aulas acerca del respeto hacia la diversidad. Proponiendo, además, el aprendizaje de tipo cooperativo, el cual ha mostrado ser el más adecuado cuando se trabaja con grupos de alumnos heterogéneos.

Se espera, que la implementación de un Taller de Fortalecimiento Psicológico enfocado hacia el respeto de las diferencias individuales, los apoyos que todos necesitamos para aprender y hacia el fortalecimiento de la autoestima, contribuya no sólo a sensibilizar a los estudiantes, sino también a que comprendan cual es el sentido real de la integración y se eliminen los mitos, miedos e ideas erróneas que obstaculizan la plena integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula regular y en la sociedad.

Por otra parte, al incluir dentro del Taller una sección acerca de los derechos de todos los alumnos(as), en especial de aquellos que han sido segregados y estrategias para tomar acciones positivas a favor de dichos derechos, se espera cumplir con uno de los objetivos primordiales del nuevo paradigma de vida independiente: formar a individuos conscientes y respetuosos de la diversidad para que sean agentes de cambio social en

sus comunidades e ir colaborando así en el desarrollo de una sociedad más respetuosa de las diferencias de todos sus miembros.

De esta manera, el taller pretende desarrollar en los alumnos y alumnas actitudes más positivas hacia las diferencias individuales y hacia la defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad además de desarrollar una mejor autoestima en los participantes.

Con respecto a las actitudes, estas son importantes ya que no sólo explican y permiten predecir la conducta, sino que también ayudan a modificarla (Martín, 1979. Cit en Bañuelos, 1997). Actualmente se considera que la actitud tiene tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual (Bañuelos, 1997).

El primero se refiere a la representación cognitiva que la persona tiene del objeto o situación hacia donde tendrá la actitud, es decir, implica únicamente tener conocimiento de él. En el terreno de las diferencias individuales implica aceptar que éstas existen y en el campo de los derechos implica reconocer que las personas con discapacidad cuentan con dichos derechos.

El segundo componente de la actitud es el afectivo, el cuál se entiende como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social (Bañuelos, 1997). En términos del presente trabajo, se refiere a querer apoyarse mutuamente para superar las dificultades de cada uno y, por otra parte, querer defender o autodefender los derechos de las personas con discapacidad.

Finalmente, el tercer componente, el conductual, se refiere a la predisposición comportamental que tiene una persona hacia el objeto de la actitud, lo cual supone un componente ejecutivo y no solamente intencional (Bañuelos, 1997). En el caso de este trabajo implicaría tanto el apoyarse mutuamente aceptando y respetando las diferencias individuales como el tomar acciones a favor de los derechos de las personas con discapacidad.

Por otra parte, además de la actitud hacia las diferencias individuales y la actitud hacia la defensa/autodefensa, la autoestima constituye una parte fundamental del taller.

De acuerdo con Nathaniel Branden (1997), el modo como nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta en forma decisiva todos los aspectos de la vida, siendo la autoestima la clave del éxito o del fracaso además de ser también la clave para comprenderse y comprender mejor a los demás.

Mientras más alta sea la autoestima, de acuerdo con la misma autora, más fácil será inclinarse a tratar a los demás con respeto ya que, en su opinión, el respeto por uno mismo es la base del respeto por los demás. Coincidiendo con lo anterior, Eduardo Aguilar (1987) también plantea que la consideración por los demás debe fundamentarse en un profundo respeto por sí mismo. Finalmente, Virginia Satir (1995) también plantea que es sólo a partir del momento en que la persona se valora a sí misma es cuando resulta capaz de aportar nuevos recursos y nuevas posibilidades hacia los demás.

De esta manera, se observa que el fortalecimiento de la autoestima no sólo es necesario para aquellos alumnos que han sido segregados y rechazados, sino que es un componente fundamental para todos los individuos si se pretenden favorecer actitudes y acciones más respetuosas hacia la diversidad.

#### **4.2.2. Principios teóricos**

El marco teórico rector del diseño del taller está conformado por: (I) el nuevo paradigma de vida independiente y una de sus propuestas de acción, la integración escolar; (II) los principios de fortalecimiento observados en los movimientos de defensa/autodefensa y (III) de la necesidad que ambos movimientos han planteado de formar a las generaciones jóvenes en el respeto hacia la diversidad.

De estos aspectos surgen cuatro premisas que se consideran como rectoras teóricas del taller:

①

**La integración no significa solamente otorgar un espacio físico en las escuelas regulares a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sino que implica y debe abordar los aspectos personales y socio-personales de todos los estudiantes.**

②

**La integración no es un fin en si mismo, si no un medio para cambiar actitudes sociales para el desarrollo de una cultura abierta hacia la diversidad.**

③

**Un programa que promueva principios de liderazgo social y cooperación entre pares puede hacer que las actitudes y acciones de los estudiantes cambien y se venzan barreras que limitan la integración en su más amplio sentido.**

④

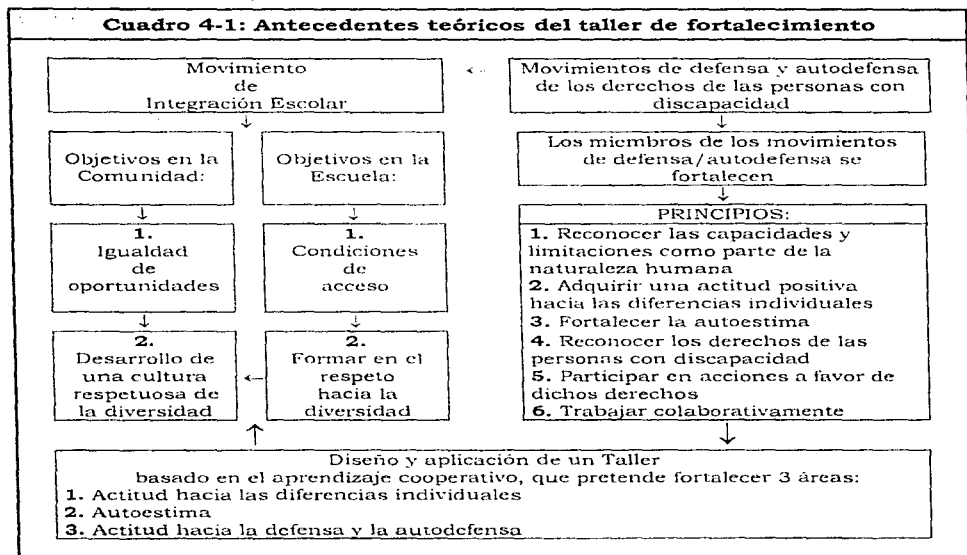
**Para asegurar la participación constante de los alumnos y alumnas es necesario que dicho programa se aplique dentro de las escuelas como una parte importante de la formación social de los estudiantes.**

Estas premisas establecen la necesidad de formar dentro de las escuelas en el respeto hacia la diversidad y la opción de hacerlo con base en los principios de liderazgo social y cooperación. En el cuadro 4-1 se muestra un esquema que resume la manera en que estos antecedentes teóricos sustentan el desarrollo del taller.

Como se puede observar, el movimiento de integración escolar tiene cuatro objetivos principales. Dentro de la escuela busca crear condiciones de acceso por medio de adaptaciones ambientales, curriculares y apoyos específicos además de formar a los alumnos y alumnas en aspectos de respeto hacia la diversidad.



Por otra parte, en la comunidad, el movimiento de integración pretende ofrecer las mismas oportunidades de educación, recreación y empleo a todos los individuos además de cambiar actitudes sociales para el desarrollo de una cultura respetuosa de la diversidad.



De forma paralela al movimiento de integración, existe el movimiento de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, el cual tiene influencia directa con el primero y viceversa.

Dentro de los movimientos de defensa/autodefensa se ha observado que sus miembros se fortalecen, desarrollándose como personas más conscientes y activas a favor del respeto a la diversidad. Como resultado de

la investigación de este fenómeno, se han propuesto varios principios que parece ser que lo favorecen.

El taller que se propone en este trabajo resulta de la aplicación de los principios del fortalecimiento a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo que pretenden abarcar 3 áreas: (1) actitud hacia las diferencias individuales, (2) autoestima y (3) actitud hacia la defensa/autodefensa.

#### **4.2.3. Estructura general**

El Taller estará organizado en tres partes principales: (1) la sesión de inicio, en la que se aplica la evaluación diagnóstica, con base en la cual se determinarán el número y tipo de sesiones; (2) las sesiones del taller y (3) la sesión de cierre, en la que se aplica la evaluación final para identificar los resultados logrados por el taller en los alumnos(as). En el cuadro 4-2, se presenta con más detalle la estructura general del taller.

Como lo indica este cuadro, las sesiones 2 a la 13 del taller estarán determinadas por los resultados que arroje la evaluación diagnóstica. Con dicha evaluación se pretende detectar qué área (de las 3 que pretende fortalecer el Taller) es la más débil y cuales son las más fuertes, además de las subáreas menos fortalecidas de cada una. De ésta manera, el facilitador puede organizar la presentación de las áreas y las subáreas de acuerdo a aquellas que necesitan mayor fortalecimiento. Asimismo, si se llegara a contar con menos sesiones que las requeridas, el facilitador sabrá a que área dedicar más sesiones y a cuales menos.

<b>Cuadro 4-2: Estructura general del taller</b>		
<b>SESIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>OBJETIVOS</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida al Taller (plantear sus objetivos)</li> <li>• Integración de los participantes</li> <li>• Exposición de forma de trabajo</li> <li>• Evaluación diagnóstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantear los objetivos y la forma de trabajar del taller</li> <li>• Que los participantes se conozcan</li> <li>• Aplicar las evaluaciones previas</li> </ul>
2 - 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasar lista</li> <li>• Leer lección (breve introducción del tema a tratar)</li> <li>• Hacer ejercicio</li> <li>• Reflexión - discusión</li> <li>• Registrar mensaje fortalecedor</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul> <p><i>(los contenidos específicos de cada sesión estarán determinados por la evaluación diagnóstica)</i></p>	<p><i>(Los objetivos de cada sesión estarán determinados por el área y la subárea a fortalecer)</i></p>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cierre del Taller</li> <li>• Conclusiones generales</li> <li>• Evaluación Final</li> <li>• Reflexiones acerca del Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar por concluido el trabajo</li> <li>• Compartir los efectos que tuvo el taller para cada uno</li> <li>• Aplicar las evaluaciones finales</li> <li>• Evaluar el Taller de manera operativa (comentarios y sugerencias para mejorarlo)</li> </ul>

En el cuadro 4-3 se describen detalladamente las lecciones que incluye el taller y las áreas y subárea a las que pertenece cada una.

Las actividades de las sesiones se presentan detalladamente en el Anexo 1 ("Carpeta del Alumno"). Además las sugerencias de aplicación de cada una de ellas se presentan en el Anexo 2 ("Carpeta del facilitador(a)").

**Cuadro 4.3: Clasificación de las sesiones y objetivos del taller por área y subárea**

Área	Subárea	Sesión	Objetivo
<b>1. ACTITUD  HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES</b>	<b>Conciencia de las capacidades y dificultades</b>	1.1. ¿Quién es bueno para todo?	Que los alumnos(as) identifiquen cuales son sus capacidades y cuales sus dificultades.
	<b>Conciencia de los apoyos que necesito</b>	1.2. ¡Mis dificultades no me limitan!	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que las diferencias se resuelven por medio de los apoyos necesarios.
	<b>Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todos</b>	1.3. ¿Quién puede sólo?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos tenemos distintas habilidades y dificultades y de que, por ello, nos necesitamos mutuamente.
	<b>Respeto a la diversidad</b>	1.4. ¡Vivan las diferencias!	Que los alumnos(as) se den cuenta de que no se debe rechazar a nadie por ser distinto.
<b>2.  AUTO-ESTIMA</b>	<b>Actitud ante el fracaso</b>	2.1. Y ahora ... ¿qué voy a hacer?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos nos equivocamos y que lo importante es buscar una solución.
	<b>Valoración del éxito</b>	2.2. ¡Bien por mí!	Que el alumno(a) tome conciencia de que la mayor parte de sus éxitos se los debe a él mismo.
	<b>Auto-afirmación</b>	2.3. ¿Tengo que ser como los demás?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que cada quién vale por lo que es.
	<b>Auto-aceptación</b>	2.4. Eres único	Que los alumnos(as) se den cuenta de que no vale la pena compararse con los otros porque cada quién es único y especial.
<b>3. ACTITUD HACIA LA DEFENSA/ AUTODEFENSA</b>	<b>Conciencia de nuestros derechos</b>	3.1. Todos tenemos derechos	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos los individuos tenemos derechos y los debemos hacer valer.
	<b>La importancia de trabajar en grupo</b>	3.2. La unión hace la fuerza	Que los alumnos(as) se den cuenta de que se pueden lograr mejores resultados si se unen esfuerzos y se trabaja en equipo.
	<b>Nuestro propio poder para echar a andar el cambio</b>	3.3. ¡Yo puedo!	Que los alumnos(as) se den cuenta de que ellos pueden ser agentes de cambio en la sociedad.
	<b>Cómo poner en acción la defensa</b>	3.4. ¡Estoy listo para actuar!	Que los alumnos(as) se motiven para tomar acciones en favor del respeto y aceptación de la diversidad.

#### 4.2.4. Instrumentos de diagnóstico y evaluación

Como se mencionó anteriormente, el taller pretende ser una propuesta flexible que pueda ser adaptada a cada grupo o población de acuerdo a sus características y necesidades particulares. Para ello, cuenta con tres instrumentos de diagnóstico y cuatro instrumentos de evaluación.

En el cuadro 4-4 se presentan las características y objetivos de cada uno de estos instrumentos.

**Cuadro 4-4: Características y objetivos de los instrumentos de diagnóstico y evaluación**

	<b>Instrumento</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivo</b>	
<b>D I A G N O S T I C O</b>	<i>Escala de referencia cruzada: dirigido a un profesor cercano a los alumnos</i>	Se trata de una escala tipo Likert de 12 reactivos que se refieren a la conducta de los alumnos(as)	Identificar si las percepciones de los alumnos(as) acerca de su conducta coinciden con lo que percibe un maestro cercano.	<b>E V A L U A C I O N</b>
	<i>Escala de actitud hacia las 3 áreas: dirigido a los alumnos(as)</i>	Escala tipo Likert de 36 reactivos que son afirmaciones acerca de sí mismo.	Identificar las áreas en las que se observa una actitud más o menos positiva/negativa	
	<i>Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa: dirigido a los alumnos(as)</i>	Se trata de una escala tipo Likert de 6 reactivos que plantean situaciones hipotéticas.	Identificar la conducta potencial (que si bien no existe se percibe como un ideal) con respecto a la defensa/autodefensa.	
	<i>Autoevaluación de cada sesión: dirigido a los alumnos(as)</i>	Una oración incompleta que los alumnos(as) contestan al final de cada sesión.	Identificar que es lo que los alumnos(as) reportan que aprendieron en cada sesión	
	<i>Evaluación final del taller: dirigida a los alumnos(as)</i>	Tres oraciones incompletas que los alumnos(as) contestan al final de todo el taller.	Identificar lo que los alumnos(as) aprendieron, además de lo que creen que debería mejorarse.	

La *escala de actitud hacia las tres áreas* (anexo 3). Esta escala contempla los tres componentes de la actitud: el cognitivo, el afectivo y el conductual y se construyó tomando en cuenta 2 niveles: (i) yo conmigo mismo y (ii) yo con los demás; 3 categorías: (A) conciencia, (B) respeto y

**Cuadro 4-5: Distribución de reactivos en cuanto a nivel, categoría y ámbito de la escala de actitud hacia las tres áreas**

Área	Nivel	Categoría	Ámbito	Reac
<b>AREA 1: Actitud hacia las diferencias individuales</b>	(i) Yo conmigo mismo	<b>A. Conciencia</b>	(a) actividades académicas	1
			(b) relación con pares	2
			(c) actividades escolares	3
		<b>B. Respeto y Aceptación</b>	(a) actividades académicas	4
			(b) relación con pares	5
			(c) actividades escolares	6
	<b>C. Manejo Apropiado</b>	(a) actividades académicas	7	
		(b) relación con pares	8	
		(c) actividades escolares	9	
	(ii) Yo con los demás	<b>A. Conciencia</b>	(a) actividades académicas	10
			(b) relación con pares	11
			(c) actividades escolares	12
<b>B. Respeto y Aceptación</b>		(a) actividades académicas	13	
		(b) relación con pares	14	
		(c) actividades escolares	15	
<b>C. Manejo Apropiado</b>	(a) actividades académicas	16		
	(b) relación con pares	17		
	(c) actividades escolares	18		
<b>AREA 2: Auto-estima</b>	(i) Yo conmigo mismo	<b>A. Conciencia</b>	(a) actividades académicas	19
			(b) relación con pares	20
			(c) actividades escolares	21
		<b>B. Respeto y Aceptación</b>	(a) actividades académicas	22
			(b) relación con pares	23
			(c) actividades escolares	24
		<b>C. Manejo Apropiado</b>	(a) actividades académicas	25
			(b) relación con pares	26
			(c) actividades escolares	27
<b>AREA 3: Actitud hacia la defensa/ autodefensa</b>	(ii) Yo con los demás	<b>A. Conciencia</b>	(a) actividades académicas	28
			(b) relación con pares	29
			(c) actividades escolares	30
		<b>B. Respeto y Aceptación</b>	(a) actividades académicas	31
			(b) relación con pares	32
			(c) actividades escolares	33
		<b>C. Manejo Apropiado</b>	(a) actividades académicas	34
			(b) relación con pares	35
			(c) actividades escolares	36

aceptación y (C) manejo apropiado; y 3 ámbitos distintos: (a) actividades académicas, (b) relación con pares y (c) actividades escolares. De esta manera, los 36 reactivos se distribuyeron como lo muestra el cuadro 4-5.

La escala de actitud hacia las tres áreas se aplica antes y después de taller, tanto para identificar aquellas que en un inicio están más débiles (con el fin de organizar las actividades del taller para que sean más favorecidas) o más fuertes y establecer una línea base como para comparar ésta última con la evaluación posterior y determinar si el taller tuvo algún efecto sobre ellas.

Para calificar esta escala se utiliza la clave presentada también en el anexo 3, otorgando 2 puntos a las actitudes más positivas, 1 punto a las actitudes neutras y 0 puntos a las actitudes negativas. De esta manera, al sacar un promedio de los puntos de cada área, nivel o categoría se puede identificar cual de ellos es el más fuerte (mayor puntaje) o requiere de más fortalecimiento (menos puntaje).

La *escala de referencia cruzada* (anexo 4) se construyó con base en las categorías de la escala de actitud hacia las 3 áreas (ver cuadro 4-6). Esta escala sólo se aplica al inicio del taller, ya que su finalidad es comparar las conductas que reportan los alumnos y alumnas (por medio de la escala de actitud hacia las tres áreas) con las que observa el maestro.

<b>Cuadro 4-6: Distribución de reactivos de la escala de referencia cruzada</b>			
<b>Área</b>	<b>Nivel</b>	<b>Categoría</b>	<b>Reactivo</b>
1. Actitud hacia las diferencias individuales	(i) Yo conmigo mismo	A. Conciencia	1
		B. Respeto y Aceptación	2
		C. Manejo Apropiado	3
	(ii) Yo con los demás	A. Conciencia	4
		B. Respeto y Aceptación	5
		C. Manejo Apropiado	6
2. Autoestima	(i) Yo conmigo mismo	A. Conciencia	7
		B. Respeto y Aceptación	8
		C. Manejo Apropiado	9
3. Actitud hacia la defensa/autodefensa	(ii) Yo con los demás	A. Conciencia	10
		B. Respeto y Aceptación	11
		C. Manejo Apropiado	12

La calificación se otorga a través de la misma mecánica explicada anteriormente, utilizando la clave que se muestra también en el anexo 4. Una vez con los puntajes, éstos se comparan con los obtenidos por los alumnos al nivel de categoría.

La **escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa** (anexo 5) se construyó considerando que quizás los alumnos(as) no han tenido la oportunidad de tomar acciones a favor de los derechos de los demás (reportándolo así en la escala de actitud hacia las 3 áreas) pero sin embargo pueden tener el deseo de hacerlo si se presentara la situación adecuada. Tomando en cuenta lo anterior, para esta escala se utilizaron situaciones hipotéticas con actitudes positivas o negativas preguntando al alumno(a) si él o ella actuarían de la misma forma. De esta manera, la escala se concentra en los componentes cognitivo y afectivo de la actitud hacia la defensa y la autodefensa.

Para la construcción de esta escala se tomaron en cuenta, por separado, la actitud hacia la autodefensa y la actitud hacia la defensa, cada una de ellas en los tres ámbitos utilizados en la escala de actitud hacia las tres áreas. Los reactivos de esta escala se distribuyeron como se muestra en el cuadro 4-7. La escala se califica de la misma manera que las dos anteriores, utilizando la clave que también se muestra en el anexo 5.

<b>Cuadro 4-7: Distribución de reactivos de la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa</b>		
<b>Área</b>	<b>Ámbito</b>	<b>Reactivo</b>
Actitud hacia la Autodefensa	(a) Actividades académicas	1
	(b) Relación con pares	2
Actitud hacia la Defensa	(c) Actividades escolares	3
	(a) Actividades académicas	4
	(b) Relación con pares	5
	(c) Actividades escolares	6



La **autoevaluación de cada sesión** consiste en una oración incompleta que dice “*Hoy aprendí que ...*” y que se presenta al final de cada lección en la carpeta del alumno(a) en la sección denominada “*¡Sólo en dos líneas!*”. La finalidad de estas preguntas no es sólo identificar lo que cada alumno percibe que aprendió en cada sesión, sino también corroborar que la actividad trasmite o no lo que pretendía, es decir, evaluar si se cumplió el objetivo de la sesión.

Finalmente, la **evaluación final de taller** (anexo 6) consta de tres oraciones incompletas que dicen: (1) “*Las cosas más importantes que aprendí fueron ...*”, (2) “*Creo que el taller me sirvió para ...*” y (3) “*Creo que lo que debería de mejorarse del taller es ...*”. El objetivo de estas preguntas es conocer cuales fueron las cuestiones que los alumnos(as) aprendieron más significativamente (y que por lo tanto recuerdan hasta el final del taller), así como identificar las cuestiones que, en opinión de los estudiantes, deberían mejorarse de él.


#### **4.2.5. Carpeta del alumno(a)**


La carpeta del alumno(a) es el material con el que los estudiantes van a trabajar durante todo el taller. La carpeta se presenta completa en el anexo 1, sin embargo a continuación explicaremos la función que tiene cada una de sus partes.


A manera de introducción, la carpeta comienza con una bienvenida, la cual tiene la función de explicar al alumno(a), muy brevemente, el objetivo de taller y de motivarlo a trabajar en él.


Después de la introducción comienzan las distintas sesiones, las cuales tienen, cada una, las siguientes partes:

**1. Párrafo introductorio:** éste se presenta justo después del título y pretende servir de enlace entre las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes y el tema a tratar.

2. “  ¡Manos a la obra! ”: esta sección es la que contiene la actividad del día. En ella, los pasos a seguir se describen con detalle de manera que los alumnos(as) sean capaces de seguirlos aún sin la guía del facilitador.

3. “  **Reflexionemos** ”: en esta sección, se presentan de 2 a 5 preguntas que pretenden dirigir la retroalimentación grupal que tiene lugar después de cada actividad. Su función principal es enfocar la atención de lo experimentado en la sesión hacia el objetivo que se pretende cumplir.

4. “  **El mensaje fortalecedor de hoy es ...** ”: en esta sección los estudiantes tendrán que escribir el mensaje fortalecedor de la sesión. Dependiendo de las características del grupo, el facilitador puede optar por mostrar el mensaje al comienzo de la sesión o al final de la retroalimentación. Incluso puede preferir no darlo sino intentar que los alumnos(as) lo construyan por sí mismos guiándolos para que se acerquen lo más posible al mensaje que se intenta transmitir. El mensaje fortalecedor pretende que los estudiantes concluyan cada sesión con una especie de moraleja, que incluso puede ser útil para retomar en sesiones posteriores o incluso en situaciones fuera del taller.

5. “  **¡Sólo en dos líneas!** ”: esta es la última parte de cada sesión y en ella se espera que los alumnos(as) escriban lo que aprendieron en esa ocasión pero ... ¡sólo en dos líneas!. La función de esta sección, como se explicó en el apartado anterior, es el conocer lo que los estudiantes perciben que aprendieron así como identificar si la actividad cumplió con su objetivo.

#### **4.2.6. Carpeta del facilitador**

La carpeta del facilitador se presenta íntegra en el anexo 2. Se trata de un material que complementa la carpeta del alumno(a) ya que contiene una descripción de las principales características de cada sesión (área, subárea, objetivo y mensaje fortalecedor) así como los materiales que el facilitador tendrá que asegurarse que estén disponibles para cada una de ellas. Además, comienza con una presentación que da la bienvenida, una introducción a la filosofía que sustenta el taller y una serie de recomendaciones para llevarlo a cabo.

Es importante recalcar aquí que, el facilitador que lleve a cabo el taller debe intentar transmitir una filosofía de equidad y de respeto hacia las diferencias individuales, además, debe estar muy atento a todas las acciones y actitudes que se den durante su puesta en práctica para guiar el trabajo hacia una estructura cooperativa más que competitiva.

#### **4.3. Cómo llevar a cabo el Taller de Fortalecimiento**

Dado que el Taller de Fortalecimiento presentado en este trabajo es una propuesta de acción, resulta necesario establecer ciertos pasos que todo aquel que lo encuentre útil pueda seguir para ponerlo en práctica.

Sin embargo, antes de comenzar conviene recordar que este taller no es más que una propuesta de acción que puede y debe ser adaptado de acuerdo a las características específicas de la población a la que se aplique. Además, al hacerlo también deben tomarse en cuenta los resultados presentados en el capítulo 6 y las recomendaciones, que con base en dicho resultados, se plantean en el capítulo 7.

Ahora bien, los pasos que se sugieren para la aplicación del taller son siete: (1) comprender la filosofía que sustenta el taller, (2) presentar el taller a las personas que lo cursarán, (3) aplicar las medidas de

diagnóstico, (4) identificar las áreas más fuertes y las más débiles y determinar el número y tipo de sesiones a aplicar, (5) aplicar las sesiones del taller, (6) aplicar las medidas de evaluación y (7) realizar una retroalimentación general del taller. A continuación se describe detalladamente cada uno de ellos.

### **1. Comprender la filosofía que sustenta el taller**

El presente taller de fortalecimiento ha sido diseñado con base en la filosofía del nuevo paradigma de discapacidad. De acuerdo con ella, la discapacidad no es un estado permanente ni limitante del individuo, sino que puede variar en su influencia sobre él o ella dependiendo de los apoyos que la persona reciba en sus necesidades especiales.

Desde este punto de vista, las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, no son más que parte de la diversidad que nos caracteriza como seres humanos y que nos hacen especiales y necesarios a TODOS.

Además, el ofrecer y luchar por igualdad de oportunidades para todos los individuos no se justifica desde la postura de la caridad, sino desde la aceptación de que todos las personas debemos tener igualdad de derechos y oportunidades, tanto legales como sociales y educativas.

El tener clara esta nueva conceptualización de la diversidad es muy importante ya que ella se reflejará en todos los comentarios y acciones que el facilitador o la facilitadora realicen cuando lleven a cabo el taller.

Con el fin de comprender mejor este nuevo paradigma, se recomienda que, antes de llevarlo a cabo, el facilitador(a) revise con cuidado los primeros capítulos del presente trabajo, así como la parte introductoria de este capítulo, ya que de ello dependerá el mensaje que se transmita a los participantes.

## **2. Presentar el taller a las personas que lo cursarán**

Una vez que el o la facilitador(a) ha comprendido claramente la filosofía que sustenta al taller y que se encuentra listo(a) para ponerlo en marcha, conviene que se tenga una sesión introductoria en la que se explique a los participantes el tipo de actividad de la que estarán siendo parte.

En esta sesión introductoria y de presentación conviene que el facilitador(a) transmita a los participantes los siguientes mensajes:

- (1) que el taller en el que estarán participando tiene como objetivo ofrecer un espacio para conocerse y conocer mejor a los demás, aprender a respetar y valorar las diferencias individuales y reconocer la importancia de defender los derechos de todas las personas, especialmente de aquellas que han sido rechazadas y segregadas;
- (2) que el taller será un espacio en el que es muy importante la participación de todos, es decir, que el facilitador(a) no actuará como maestro(a), sino sólo como un colaborador más;
- (3) que el tipo de actividades que se llevarán acabo son muy activas y que incluyen tanto representaciones grupales como trabajos artísticos y lectura de cartas o historias reales;
- (4) que cada participante contará con una carpeta en la que estarán todas las actividades y en la que podrán hacer anotaciones, observaciones o cualquier cuestión que juzguen útil para su aprendizaje y
- (5) que el taller, para que sea de mejor provecho, debe organizarse de acuerdo a las necesidades específicas del grupo, para lo cual se requiere que contesten dos cuestionarios, lo cual se llevará a cabo en la siguiente sesión.

Además, el facilitador(a) deberá presentarse a si mismo(a) y permitir que los participantes también se presenten uno por uno.

Finalmente, debe tomarse en cuenta que la manera en que el facilitador(a) transmite dichos mensajes debe adecuarse a la edad y características particulares de los participantes.

### **3. Aplicar las medidas de diagnóstico**

En la siguiente sesión deberán aplicarse tanto la escala de actitud hacia las tres áreas como la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa.

Aunque la escala de referencia cruzada sirve para corroborar los resultados de la escala de actitud hacia las tres áreas, no es necesario aplicarla ya que no siempre se contará con un maestro lo suficientemente cercano a todos los alumnos ni que esté dispuesto a llevar a cabo esta tarea.

De las dos escalas que se sugiere aplicar, sólo la primera se utilizará para hacer el diagnóstico del grupo, mientras que la segunda se guardará para hacer la comparación con aquella que se aplique al final del taller.

La escala de actitud hacia las tres áreas debe evaluarse de manera individual utilizando la hoja de respuestas que se presenta en el Anexo 3. Después, todavía de manera individual, deben sumarse los puntos de los reactivos 1 al 18 (área 1) y dividirse entre 18, los puntos de los reactivos 19 al 27 (área 2) y dividirse entre 9 y los puntos de los reactivos 28 al 36 (área 3) y dividirse entre 9. Lo anterior dará el puntaje promedio individual de cada una de las áreas. Finalmente, para sacar los puntajes grupales, deben sumarse los puntajes de cada área de todos los participantes y dividirse entre el número de éstos. Así se obtendrá un puntaje promedio grupal para cada una de las áreas.

#### **4. Identificar las áreas más fuertes y las más débiles y determinar el número y tipo de sesiones a aplicar**

Del procedimiento anterior se obtendrá un puntaje para cada área. El área con mayor puntaje se considerará como la más fuerte y la de menos puntaje como la más débil. Esto resulta útil para que el facilitador(a) lo tome en cuenta y de énfasis al área más débil en el curso de las sesiones.

Además, a pesar de que, debido a la manera en que fue diseñado el taller, lo ideal es que se apliquen todas las sesiones y que su secuencia no se modifique, muchas veces por cuestiones de tiempo y disponibilidad, el número de sesiones debe reducirse. En estos casos, resulta útil saber que áreas son las que están más débiles en el grupo para asignarles mayor número de sesiones.

#### **5. Aplicar las sesiones del taller**

La aplicación de las sesiones del taller no resulta difícil si el facilitador(a) sigue los pasos de cada una de las actividades (presentados en la carpeta del alumno(a), Anexo 1) y se apoya de las recomendaciones planteadas en la carpeta del facilitador(a) (Anexo 2).

Sin embargo, conviene resaltar el objetivo de cada una de las partes de las sesiones para que el facilitador las tenga en cuenta al momento de llevar a cabo la sesión.

El inicio de toda sesión debe ser cordial, recordando que el facilitador(a) no es más que un colaborador más del taller. Dependiendo del tiempo con que se cuente, se podrá hacer mención de lo vivido en la sesión anterior y vincularlo con el tema a tratar en la presente ocasión.

En seguida, lo más recomendable es hacer lectura de la parte introductoria. Esto puede llevarse a cabo en grupo, de manera individual o en pequeños sub-grupos. El o la facilitador(a) deberá elegir aquella

estrategia que sea la más adecuada para el grupo en cada una de las sesiones. Sin embargo, se recomienda que la estrategia varíe de sesión a sesión para evitar la monotonía.

Una vez leída la parte introductoria, convendrá comentar en grupo lo leído siempre tratando de vincularlo con la vida cotidiana y con las propias experiencias de los participantes. Esto con el fin de crear expectativas hacia el trabajo a realizar, lo que tiende a motivar al grupo hacia la tarea.

Después de la introducción sigue la parte de la actividad (“¡Manos a la obra!”). En la carpeta del alumno están descritos detalladamente los pasos que se deben seguir para llevarla a cabo. Lo más recomendable es permitir que el grupo se organice por sí sólo, ya que así se promueve la autonomía y la cooperación mutua entre los participantes. Sin embargo, una vez más, el o la facilitador(a) debe juzgar si el grupo está preparado para ello o si es necesario algún tipo de apoyo al grupo, tratando siempre de que cada vez exista más autonomía.

Una vez concluida la actividad, se deben pasar a la sesión de reflexión. En esta parte, el facilitador(a) debe elegir si se realiza una lectura y reflexión individual para compartirla después con el grupo o si se realiza toda la reflexión de manera grupal. Una vez más, es importante que el facilitador(a) elija la estrategia adecuada para el grupo y que ésta varíe de sesión a sesión.

Durante esta parte de reflexión, el facilitador(a) juega un papel muy importante, ya que debe asegurarse de que la discusión o los comentarios se dirijan hacia el objetivo que persigue la actividad. Para ello, en la carpeta del facilitador(a) éste tendrá los objetivos que se espera de cada sesión. Además, la conclusión de la discusión debe dirigirse a ser lo más cercana al mensaje fortalecedor.

Una vez que el grupo se ha acercado a dicha conclusión, el grupo debe llegar a un acuerdo acerca del mensaje fortalecedor. Como se explicó anteriormente, el facilitador debe guiar los comentarios y aportaciones para que el mensaje sea lo más cercano al presentado en su carpeta. De



esta manera, se asegurará que la actividad tomó el curso que debía tomar llegando a las conclusiones esperadas.

Finalmente, el o la facilitador(a) debe permitir un espacio de análisis individual. Para la última sesión de autoevaluación (¡Sólo en dos líneas!. Hoy aprendí que ...) es muy importante que el grupo permita el trabajo individual de cada participante. Es por ello que para esta parte de la sesión es mejor que no se hagan comentarios grupales y que cada participante anote exactamente lo que crece que aprendió en esa ocasión.

Es importante que el facilitador(a) recuerde que no existen respuestas buenas ni malas y que estas no serán calificadas, sino que sólo representan una especie de bitácora propia que va dando cuenta de sus propias vivencias y aprendizajes.

Una vez concluida la autoevaluación, el facilitador(a) debe cerrar la sesión. Para ello, puede recordar el mensaje fortalecedor o hacer algún comentario acerca de la sesión, tratando siempre de motivar a los participantes. Además, es recomendable que recuerde la fecha, hora y lugar de la siguiente sesión y quizás que adelante brevemente que tipo de actividad o tema se tratará entonces.

Un aspecto que es muy importante durante el desarrollo de un programa como el presente, son los tiempos. El taller de fortalecimiento fue diseñado para una hora de trabajo por sesión, para lo cual resulta recomendable la siguiente distribución:

Saludo e introducción	10 minutos
Actividad	20 minutos
Reflexión	10 minutos
Mensaje fortalecedor	5 minutos
Autoevaluación	10 minutos
Cierre	5 minutos

Debe recordarse, sin embargo, que lo anterior es solo una sugerencia, que podrá ser adaptada por el o la facilitador(a) dependiendo de las características del grupo y de los tiempos disponibles.

esta manera, se asegurará que la actividad tomó el curso que debía tomar llegando a las conclusiones esperadas.

Finalmente, el o la facilitador(a) debe permitir un espacio de análisis individual. Para la última sesión de autoevaluación (¡Sólo en dos líneas!. Hoy aprendí que ...) es muy importante que el grupo permita el trabajo individual de cada participante. Es por ello que para esta parte de la sesión es mejor que no se hagan comentarios grupales y que cada participante anote exactamente lo que creó que aprendió en esa ocasión.

Es importante que el facilitador(a) recuerde que no existen respuestas buenas ni malas y que estas no serán calificadas, sino que sólo representan una especie de bitácora propia que va dando cuenta de sus propias vivencias y aprendizajes.

Una vez concluida la autoevaluación, el facilitador(a) debe cerrar la sesión. Para ello, puede recordar el mensaje fortalecedor o hacer algún comentario acerca de la sesión, tratando siempre de motivar a los participantes. Además, es recomendable que recuerde la fecha, hora y lugar de la siguiente sesión y quizás que adelante brevemente que tipo de actividad o tema se tratará entonces.

Un aspecto que es muy importante durante el desarrollo de un programa como el presente, son los tiempos. El taller de fortalecimiento fue diseñado para una hora de trabajo por sesión, para lo cual resulta recomendable la siguiente distribución:

Saludo e introducción	10 minutos
Actividad	20 minutos
Reflexión	10 minutos
Mensaje fortalecedor	5 minutos
Autoevaluación	10 minutos
Cierre	5 minutos

Debe recordarse, sin embargo, que lo anterior es solo una sugerencia, que podrá ser adaptada por el o la facilitador(a) dependiendo de las características del grupo y de los tiempos disponibles.

## **6. Aplicar las medidas de evaluación**

Una vez que se han concluido las sesiones del taller, resulta interesante aplicar las medidas de evaluación que ayudarán a detectar algunos de los cambios que pudo haber generado el taller en los participantes.

Para ello es recomendable aplicar tanto la escala de actitud hacia las tres áreas como la escala de conducta potencia hacia de defensa/autodefensa. Es recomendable que la aplicación se lleve a cabo en una sesión independiente y que se sigan las mismas instrucciones que las sugeridas para las aplicaciones de diagnóstico.

Los puntajes obtenidos en estas escalas deben, entonces, ser comparados con los obtenidos de las aplicaciones previas al taller para determinar si se observaron cambios en las actitudes de los participantes.

Dependiendo de el interés y del uso que se le vaya a dar a los resultados, el facilitador(a) deberá elegir el método de comparación, sin embargo resulta útil sugerir la prueba de rangos asignados de Wilcoxon (Siegel, 1995) si el análisis que se busca es de naturaleza estadística.

A este aspecto, debe aclararse, que las escalas que se presentan en este trabajo han sido construidas expresamente para la presente investigación y carecen de validez y confiabilidad, siendo por ello necesario que al aplicarlas y derivar conclusiones a partir de los resultados que arrojen se tengan las reservas necesarias.

Además de la aplicación de estas dos escalas, también resulta interesante, para evaluar el taller, considerar las autoevaluaciones que los participantes hagan de cada sesión y la evaluación general del taller que se presenta en el Anexo 6.

Finalmente, es necesario hacer notar que, a pesar de que en la realización de l presente trabajo no se llevaron a cabo observaciones sistemáticas de las actitudes conductuales y verbales de los alumnos y

alumnas a lo largo del taller, se pudo constatar que un seguimiento de este tipo podría arrojar evidencias mucho más claras y fiables que las que pudieran arrojar las escalas propuestas. Es debido a lo anterior que, se sugiere que cualquier aplicación posterior del taller esté acompañada de un registro de este tipo que de cuenta del proceso por el que pasan los participantes del taller.

## **7. Realizar una retroalimentación general del taller**

La última sesión del facilitador(a) con los participantes debe ser una de común reflexión acerca de lo vivido y aprendido durante el taller. Para ello, se puede optar por una lluvia de ideas, una mesa redonda o simplemente una plática informal acerca de todo lo sucedido durante las sesiones.

Esta ocasión es de vital importancia, tanto para que el o la facilitador(a) y los participantes compartan sus experiencias como para dar un final formal a la experiencia que ambas partes compartieron con el taller.

## Capítulo 5

### Metodología

Para identificar los efectos que el taller de fortalecimiento propuesto puede tener sobre los estudiantes, éste fue aplicado a un grupo de estudiantes de primero de secundaria que trabaja con un programa de integración. En el presente capítulo se desglosa la metodología seguida para ello, iniciando con la pregunta de investigación y la hipótesis que se pretendía comprobar; después con los participantes, las variables y el escenario donde tuvo lugar la aplicación para finalmente mostrar el diseño experimental y el procedimiento que se siguieron, así como los materiales e instrumentos utilizados.

### **5.1. Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuáles son los niveles de (1) actitud hacia las diferencias individuales (2) autoestima y (3) actitud hacia la defensa/autodefensa de los alumnos y alumnas antes de participar en el taller?
2. ¿Se modifica (1) la actitud hacia las diferencias individuales (2) la autoestima y (3) la actitud, hacia la defensa/autodefensa de los alumnos y alumnas, por efecto de la aplicación del taller?
3. ¿Coinciden las actitudes percibidas por un maestro cercano con las que reportan los estudiantes hacia (1) las diferencias individuales, (2) autoestima y (3) defensa/autodefensa antes de la aplicación del taller?
4. ¿Se modifica la conducta potencial hacia la defensa/autodefensa en los estudiantes por efecto del taller?
5. ¿Cuál de las tres áreas (actitud hacia las diferencias individuales, autoestima y actitud hacia la defensa/autodefensa) resulta más fortalecida por efecto del taller?
6. ¿Los reportes de los alumnos(as) acerca de lo que aprendieron en cada sesión coincide con el objetivo que perseguía cada una de ellas?

### **5.2. Hipótesis**

1. La actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima y la actitud hacia la defensa/autodefensa de los alumnos y alumnas serán significativamente más positivas después de la aplicación del taller.

2. Las actitudes percibidas por un maestro cercano coinciden con las que reportan los estudiantes hacia (1) las diferencias individuales, (2) autoestima y (3) defensa/autodefensa.
3. La conducta potencial hacia la defensa/autodefensa será significativamente más positiva después de la aplicación del taller.
4. El cambio en la actitud hacia la defensa/autodefensa será mayor que el cambio en la actitud hacia las diferencias individuales y que en la autoestima.
5. Los reportes de los estudiantes acerca de lo que aprendieron en cada sesión coincidirán, en su mayoría, con el objetivo que se perseguía en cada una de ellas.

### **5.3. Participantes**

#### **5.3.1. Características generales**

Participaron en la investigación 11 estudiantes de un grupo de primero de secundaria de una escuela regular de nivel socioeconómico medio. Se trató de 9 hombres y 3 mujeres, de los cuáles 2 hombres y una mujer tienen discapacidad intelectual. Las edades de los sujetos van de los 12 a los 17 años, distribuidos como se muestra en el cuadro 5-1.

#### **5.3.2. Muestreo**

Se eligió tanto la zona de la ciudad (Cuajimalpa) como la escuela (Centro Educativo Surcos) por el procedimiento de muestreo no aleatorio por accidente ya que dicho plantel es uno de los pocos en la Ciudad de

**Cuadro 5-1: Distribución de los participantes**

	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Estudiantes</b>
<b>Estudiantes Regulares</b>	Femenino	12 años	1
		13 años	1
	Masculino	13 años	2
		14 años	2
		15 años	2
<b>Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales</b>	Femenino	17 años	1
	Masculino	14 años	2
<b>TOTAL :</b>			<b>11</b>

México que cuenta con un programa de integración y la escuela estaba interesada en la aplicación del programa ofreciendo todas las facilidades (horarios, materiales y espacios) para llevarlo a cabo.

Finalmente, dentro de la escuela, la selección del grupo se realizó por el método no aleatorio intencional o de juicio, determinándose que el grupo que más necesidad tenía de un programa como el propuesto era el de primero de secundaria, ya que era el único de la escuela que contaba, hasta ese momento, con un programa de integración.

#### **5.4. Variables**

##### **Variable Independiente:**

Taller de Fortalecimiento propuesto

##### **Variables Dependientes:**

- Actitud hacia las diferencias individuales



- Autoestima
- Actitud hacia la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad
- Conducta potencial hacia la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad

#### **5.4.1. Definición de variables**

**Taller de fortalecimiento:** Se trata de un taller basado en los principios de fortalecimiento observados en los movimientos de defensa/autodefensa con una estructura de enseñanza-aprendizaje de tipo cooperativo. Está compuesto de 3 áreas (actitud hacia las diferencias individuales, autoestima y actitud hacia la defensa/autodefensa) con 4 actividades por área que abordan distintos aspectos de cada una de ellas<sup>1</sup>.

**Actitud hacia las diferencias individuales:** Se define, para fines de la investigación, como el nivel de consciencia y aceptación/rechazo de las propias capacidades y limitaciones así como de las de los demás. También incluye la disposición por tomar acciones a fin de buscar los apoyos necesarios para que las limitaciones no limiten el desempeño personal así como para proporcionar apoyo a otros que lo puedan necesitar.

**Autoestima:** La autoestima se refiere a los conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo (Gómez, 1981), así como a la evaluación de las ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de sí mismas (Woolfolk, 1996) y hacia sí mismas. De acuerdo con Nathaniel Branden (1997), la autoestima se puede considerar como la suma de la confianza y el respeto por sí mismo. Para fines del taller se

---

<sup>1</sup> La descripción detallada del taller se encuentra en el capítulo 4.

considera a la autoestima como el valor que la persona tiene de sí misma, ya sea éste positivo o negativo.

**Actitud hacia la defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad:** Se define, para fines de la investigación, como la conciencia que los estudiantes tienen de sus derechos y de la importancia de hacerlos valer. También incluye el que tomen acciones concretas en favor de ellos, en especial en favor de los derechos de las personas con discapacidad en el contexto de la integración escolar.

**Conducta potencial hacia la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad:** Se define, para fines de la investigación como la disposición que los estudiantes manifiestan para tomar acciones a favor de los derechos de las personas con discapacidad aunque nunca lo hayan hecho.

#### **5.4.2. Tipo de relación entre las variables**

La investigación plantea que el taller influye positivamente en: (1) la actitud que los alumnos y alumnas tienen con respecto hacia las diferencias individuales, (2) la autoestima de los alumnos y alumnas y (3) en la actitud que ellos y ellas tienen con respecto a la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

#### **5.4.3. Tipo de variable independiente**

La variable independiente, es decir, el Taller de Fortalecimiento, es activa ya que ha sido manipulada por la autora.

### 5.5. Escenario

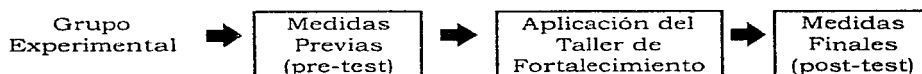
La investigación se llevó a cabo en el Centro Educativo Surcos, el cual está situado al noroeste de la Ciudad de México en una colonia de nivel socioeconómico medio.

Dentro de la institución, el Taller tuvo lugar en el salón del grupo de primero de secundaria. Se trata de una aula que se encuentra en el primer piso del edificio que contiene las secciones de secundaria y preparatoria. El salón mide aproximadamente 15 x 20 metros y cuenta con iluminación y ventilación suficiente. El mobiliario consta de un pizarrón de gis, 11 bancas individuales tipo "palca", una sección de casilleros (uno por cada estudiante), un escritorio y una silla para el profesor(a).

Por encontrarse en la planta baja del edificio y enfrente del patio/cancha de fútbol, el salón no está completamente aislado ni del ruido ni del tráfico externo tanto de estudiantes como de maestros(as).

### 5.6. Diseño

Se trató de un diseño de un grupo experimental con pre y post evaluación sin grupo control:



### 5.7. Procedimiento

El presente trabajo se llevó a cabo en varias etapas: (1) análisis de los objetivos y elección de estrategia educativa, (2) diseño de la estructura general del taller, (3) búsqueda y elección del escenario y de los participantes, (4) diseño de las actividades para las sesiones, (5) diseño de

los instrumentos de diagnóstico y evaluación, (6) aplicación del taller y (7) evaluación del taller. A continuación se detallan las tareas realizadas en cada una de dichas etapas.

### **1. Análisis de los objetivos y elección de la estrategia educativa:**

Uno de los principales objetivos del presente trabajo fue diseñar una estrategia educativa que, utilizando los principios de fortalecimiento observados en los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, promoviera actitudes y acciones positivas de respeto hacia la diversidad.

Como resultado de la revisión realizada de diversas estrategias educativas (mostrada en el capítulo 2) y tomando en cuenta la heterogeneidad que existe cuando se habla de grupos integrados, se determinó que la estrategia debía contemplar la acción cooperativa de los alumnos. Finalmente, debido a consideraciones de espacio (sólo de disponía de un salón de clases para trabajar) y tiempo (se otorgaron únicamente 12 sesiones de una hora de trabajo con el grupo) se determinó que la estrategia consistiría en un taller cuyas actividades estarían basadas en el aprendizaje cooperativo.

### **2. Diseño de la estructura general del taller**

Para diseñar el taller con base en los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad se revisó literatura reciente acerca de dicho fenómeno encontrándose, como se menciona en el capítulo 2, que son principalmente 4 principios los que contienen elementos clave para el fortalecimiento de los miembros de los movimientos de defensa/autodefensa. Estos principios pertenecen a tres áreas como se muestra a continuación:

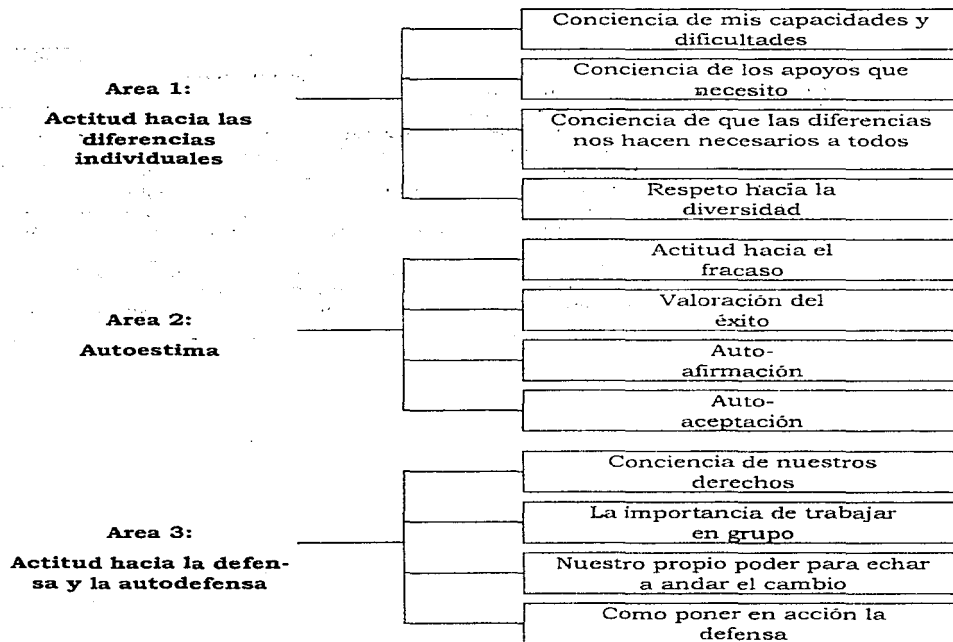
<b>AREA 1: Conciencia de la sociedad y de si mismo</b>	<b>Principio 1:</b> Tomar conciencia crítica de la situación social y política de si mismo promueve el proceso de fortalecimiento
	<b>Principio 2:</b> El fortalecimiento enfatiza tomar conciencia de las capacidades y potencialidades de si mismo, más que de los déficits y las limitaciones
<b>AREA 2: Acción</b>	<b>Principio 3:</b> Participar en organizaciones de la comunidad es un buen medio para desarrollar autoayuda, habilidades, conocimiento y práctica promotores del fortalecimiento individual y para alcanzar la acción cooperativa
<b>AREA 3: Colaboración</b>	<b>Principio 4:</b> Los facilitadores activan el proceso de fortalecimiento al tratar a las personas como colaboradores más que como receptores pasivos de un servicio

Debido a las facilidades de espacio y tiempo que ofreció la escuela y a los objetivos del trabajo, el taller se diseñó para abarcar el área 1 (principios 1 y 2) y el área 3 (principio 4), esperando que con ello, los alumnos y alumnas también mostraran actitudes positivas para participar en grupos de defensa/autodefensa, como lo plantea el principio 3 (área 2), cuando en algún momento se les presente la oportunidad de hacerlo.

De esta manera, tomando en cuenta los principios 1, 2 y 4 se determinó, con la asesoría de expertos en el campo de la integración<sup>2</sup>, que el taller debía abordar las áreas de: (1) Actitud hacia las diferencias individuales, (2) Autoestima y (3) Actitud hacia la defensa/autodefensa. Así, el área 1 del taller abordó aspectos de los principios de fortalecimiento 1 y 2, el área 2 aspectos de los principios 2 y 4 y el área 3 aspectos de los principios 1 y 3.

De la misma manera, mediante la consulta a expertos, se determinaron cuatro subáreas que cada una de las áreas debía contener, quedando organizadas como se muestra a continuación:

<sup>2</sup> En particular se consultó a la Dra. Julieta Zacarías Ponce (Directora del Programa "Educación para la Vida" y del Centro de Adiestramiento Personal y Social, CAPyS A.C.) y a la Lic. Elisa Saad Dayán (Coordinadora del área de Integración Escolar del programa mencionado).



### 3. Búsqueda y elección del escenario y de los participantes

Una vez determinada la estrategia y las subáreas que abarcaría el taller se procedió a realizar el acuerdo con la escuela para llevarlo a cabo. Fue el Centro Educativo Surcos, con experiencia reciente en el campo de la integración, el que abrió sus puertas al proyecto, que aún estaba en inicios de su diseño.

Entonces, se procedió a la elección de los participantes del taller, eligiéndose, por sugerencia de las autoridades de la escuela, el grupo de

primero de secundaria, por ser el grupo en el que contaba con 3 estudiantes integrados (dos alumnos y una alumna), los tres con discapacidad intelectual.

#### **4. Diseño de las actividades para las sesiones**

Una vez determinada la población, se procedió a diseñar las actividades del taller. Debido al reducido número de sesiones con que se contaba se determinó diseñar una actividad por cada subárea del mismo.

Las actividades se diseñaron tomando como base las propuestas por Sariñana (1995) en su "Modelo preventivo de riesgo psicosocial en la adolescencia" y por Getskow y Konczal (1996) en su libro "Kids with special needs" de sensibilización hacia la diversidad.

Sin embargo, aunque dichas actividades sirvieron de base, fueron modificadas para adaptarlas a las características de la población y a los objetivos del taller. De esta manera, se elaboraron actividades para doce sesiones (una por cada subárea). Las actividades completas se muestran en la carpeta del alumno (anexo 1), sin embargo, a continuación se muestra un cuadro que incluye el objetivo de cada una de ellas y el mensaje fortalecedor que pretendió transmitir a los alumnos y alumnas:

Objetivos y Mensajes Fortalecedores de cada una de las sesiones del Taller por área y subárea				
AREA	SUB-AREA	SESIÓN	OBJETIVO	MENSAJE FORTALECEDOR
1. ACTITUD HACIA LAS DIFEREN- CIAS INDIVI- DUALES	Conciencia de mis capacidades y dificultades	1.1. ¿Quién es bueno para todo?	Que los alumnos(as) identifiquen cuales son sus capacidades y cuales sus dificultades.	<i>Yo, como todas las demás personas, soy muy bueno(a) para algunas cosas y no tan bueno(a) para otras.</i>
	Conciencia de los apoyos que necesito	1.2. ¿Mis dificultades no me limitan!	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que las diferencias se resuelven por medio de los apoyos necesarios.	<i>Con los apoyos adecuados, ¡mis dificultades no me limitan!</i>
	Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todos.	1.3. ¿Quién puede sólo?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos tenemos distintas habilidades y dificultades y de que por ello, nos necesitamos mutuamente.	<i>Las diferencias individuales hacen que seamos útiles para los demás. ¡Todos nos necesitamos!</i>
	Respecto a la diversidad	1.4. ¡Vivan las diferencias!	Que los alumnos(as) se den cuenta de que no debemos rechazar a nadie por ser distinto.	<i>No debemos permitir la burla ni el rechazo hacia nadie. Todos somos distintos y merecemos respeto.</i>
2. AUTO- ESTIMA	Actitud ante el fracaso	2.1. Y ahora... ¿qué voy a hacer?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos nos podemos equivocar y que lo que importa es buscar una solución.	<i>El fracaso nos hace sentir inferiores y poco apreciados. Cambiar esa actitud negativa es el principio de la solución. Recuerda: ¡Todos nos podemos equivocar!</i>
	Valoración del éxito	2.2. ¡Bien, por mí!	Que el alumno(a) tome conciencia de que la mayor parte de sus éxitos se los debe a el mismo.	<i>Tengo muchas cualidades que me hacen una persona especial.</i>
	Auto-afirmación	2.3. ¿Tengo que ser como los demás?	Que los alumnos(as) tomen conciencia de: que cada quien vale por lo que es.	<i>Todos deseamos ser aceptados por los demás, pero no es necesario compartir todas las ideas, habilidades y valores para ser aceptado por ese grupo. ¡Mis verdaderos amigos y amigas me quieren tal cual soy!</i>
	Auto-aceptación	2.4. Eres único	Que los alumnos(as) se den cuenta de que no vale la pena compararse con los otros porque cada quien es único y especial.	<i>No te compares, acéptate tal cual eres y recuerda: ¡eres una persona única!</i>
3. ACTITUD HACIA LA DEFENSA Y LA AUTODE- FENSA	Conciencia de nuestros derechos	3.1. Todos tenemos derechos	Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos los individuos tenemos derechos y los debemos hacer valer.	<i>No basta con conocer nuestros derechos, debemos hacerlos valer.</i>
	La importancia de trabajar en grupo	3.2. La unión hace la fuerza	Que los alumnos(as) se den cuenta de que se pueden lograr mejores resultados si se unen esfuerzos y se trabaja en equipo.	<i>Si somos más tendremos más fuerza, pero debemos organizarnos para lograr lo que queremos.</i>
	Nuestro propio poder para echar a andar el cambio	3.3. ¡Yo puedo!	Que los alumnos(as) se den cuenta de que ellos pueden ser agentes de cambio en la sociedad.	<i>Yo puedo influir en los demás y hacer que las cosas cambien.</i>
	Cómo poner en acción la defensa	3.4. ¡Estoy listo para actuar!	Que los alumnos(as) se motiven para tomar acciones concretas en favor del respeto y la aceptación de la diversidad.	<i>¡Estoy listo(a) y me comprometo a actuar en favor del respeto a la diversidad!</i>



Como se puede observar en la carpeta del alumno, cada una de las sesiones consta de cinco secciones: introducción, actividad (*¡Manos a la obra!*), reflexión, reafirmación (*El mensaje fortalecedor de hoy es ...*) y auto-evaluación (*¡Sólo en dos líneas!*).

La introducción tiene como objetivo, vincular el tema de la sesión con la vida cotidiana y las experiencias de los estudiantes. De esta manera, casi siempre en ella se incluyen anécdotas o preguntas que se hacen a los propios alumnos y alumnas acerca de sus experiencias. Con ello, la introducción también pretende motivar a los alumnos(as) para comenzar la sesión.

En la sección denominada *¡Manos a la obra!*, siempre se presenta la actividad que los alumnos(as) deben realizar. Las instrucciones se presentan con gran detalle y en pasos sencillos. Lo anterior tiene varios objetivos: simplificar la tarea del facilitador(a) que dirigirá el taller, permitir que los alumnos pudieran realizar la actividad por sí solos si fuera necesario y asegurar que el alumno cuente con las actividades completas al conservar su carpeta una vez que haya concluido el taller.

Toda actividad debe contar con un espacio de retroalimentación conjunta para llegar a conclusiones y reafirmar lo aprendido. La sección de reflexión contiene preguntas que dirigirán la discusión del grupo acerca de los resultados de la actividad hacia el objetivo de la sesión. Además, ayudan al facilitador(a) a llevar a cabo la reflexión.

Una vez discutido lo vivido y aprendido, resulta necesario que el grupo llegue a una concusión común acerca de ello. Para ésto se cuenta con la sección en la que todo el grupo anotará el mensaje fortalecedor o "moraleja" que dejó la sesión.

Finalmente, es importante también que los alumnos reflexionen individualmente acerca de lo aprendido y cuenten con un espacio para expresar todo aquello que sienten que aprendieron durante la sesión. El espacio otorgado en la carpeta del alumno para ello es *"Sólo en dos*

*líneas!*". Además, lo anotado en esta sección por los alumnos sirve también como evaluación del propio taller.

## **5. Diseño de los instrumentos de diagnóstico y evaluación**

El objetivo de contar con instrumentos es el poder identificar los niveles de actitud de los alumnos y alumnas en cada una de las áreas para, con base en ello, determinar la secuencia y número de sesiones de cada área para el taller. Por otra parte, los instrumentos de evaluación servirán para determinar si los alumnos y alumnas modificaron sus actitudes por efecto del taller y así determinar si éste cumplió con los objetivos que pretendía alcanzar.

Para diseñar estos instrumentos se tomaron en cuenta los objetivos de la investigación (planteados en la introducción) así como las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas anteriormente. El procedimiento de diseño y las características particulares de cada uno de los instrumentos utilizados se describen detalladamente en el capítulo 4.

## **6. Aplicación del taller**

La aplicación del taller tuvo varias fases: (i) presentación del taller, (ii) aplicación de los instrumentos de diagnóstico, (iii) determinación del número y tipo de sesiones pertinentes para el taller con base en el diagnóstico y en las sesiones disponibles, (iv) aplicación de las sesiones del taller, (v) sesión de cierre, (vi) aplicación de los instrumentos de evaluación.

La **presentación** del taller constó de una sólo sesión, en la que el director de secundaria de la escuela explicó a los alumnos que durante 10 sesiones (2 sesiones de una hora cada una por semana) estarían participando en un taller que les ayudaría a reflexionar sobre sí mismos. Además, la facilitadora explicó a los alumnos que el taller se llamaría

“taller de fortalecimiento” y que en él tendrían la oportunidad de conocerse mejor a sí mismos y a los demás, de valorarse más y de aprender acerca de sus propios derechos y los de sus compañeros y compañeras.

La facilitadora también explicó que las sesiones no serían como clases, sino que serían actividades en las que todos tendrían que participar activamente. Una vez concluida la presentación, sólo se determinaron el día y la hora de la primera sesión.

La **aplicación de los instrumentos de diagnóstico** se llevó a cabo de manera externa al taller (no en el horario destinado para éste) durante dos sesiones, una de 50 minutos (escala de actitud hacia las tres áreas) y la otra de 30 minutos (escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa). En estas sesiones sólo se explicó a los alumnos que la escuela necesitaba aplicar algunos cuestionarios, pero que estos no influirían de ninguna manera en sus calificaciones. Se les pidió que fueran muy sinceros ya que eso sería muy importante para diseñar el taller en el que participarían.

En seguida se leyeron las instrucciones en voz alta, clara y fuerte y los alumnos comenzaron a contestar de manera individual. Si alguno tenía preguntas, se le resolvían de manera individual pero limitándose sólo a, en caso de ser necesario, explicar la pregunta con distintas palabras o en términos más sencillos.

Con base en los resultados mostrados en los instrumentos de diagnóstico, se procedió a la **determinación del número y tipo de sesiones pertinentes para el taller**. Los resultados obtenidos indicaron que el área más débil era la de actitud hacia la defensa y la autodefensa, mientras que las otras dos áreas estaban más altas y ambas muy parecidas en puntajes. Con estos resultados, y tomando en cuenta que la escuela había restringido el número de sesiones por el periodo de exámenes finales (sólo se contaban ya con 11 sesiones más) se determinó aplicar las cuatro sesiones de área 3 y tres sesiones de cada una de las

áreas 1 y 2, dejando una última sesión para la aplicación de los instrumentos de evaluación.

La aplicación de las sesiones del taller se llevó a cabo con una misma secuencia, iniciando con la lectura en grupo de la introducción, la cual siempre fue brevemente comentada tanto por los alumnos y alumnas como por la facilitadora. En seguida se continuaba con la realización de la actividad en la que se permitió que los estudiantes se organizaran por sí mismos siguiendo los pasos indicados en sus carpetas, esto para favorecer la autonomía y la cooperación.

Una vez concluida la actividad, la facilitadora guiaba la reflexión, siempre teniendo en cuenta el objetivo que perseguía la sesión y dirigiendo la discusión hacia él. El periodo de reflexión siempre concluía con el mensaje fortalecedor, mismo que los alumnos proseguían a anotar en sus carpetas. Finalmente, se permitía un momento de trabajo individual en el que cada alumno realizaba una auto-evaluación de su propio aprendizaje durante la sesión. Una vez terminada la auto-evaluación, la facilitadora daba por concluido el trabajo citando a los alumnos(as) para la siguiente sesión.

Debido a la reducción de sesiones, la **aplicación de los instrumentos de evaluación** y la **sesión de cierre** tuvieron que unirse en una sola sesión. De esta manera, se comenzó con la aplicación de los instrumentos para concluir con una convivencia que marcó el cierre del taller.

Para la aplicación de los instrumentos se explicó a los alumnos(as) que ellos serían muy parecidos a los que ya habían contestado. Se les recordó que ellos no influirían de manera alguna en sus calificaciones y que era necesario que fueran muy sinceros al contestar. Una vez más, las instrucciones se leyeron en voz clara, alta y fuerte, permitiendo que los alumnos y alumnas contestaran de manera individual. También se contestaron dudas personales, limitándose a explicar las preguntas en términos más sencillos.

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos, la facilitadora comenzó una reflexión grupal acerca de lo que se había aprendido durante el taller. Después, se dio fin a éste en una convivencia grupal.

## **7. Evaluación del taller**

Una vez que se hubo aplicado el taller, se procedió a analizar los resultados obtenidos tanto de la aplicación de los instrumentos como de las conductas observadas de manera informal durante las sesiones. Este análisis, que se presenta íntegro en el siguiente capítulo dedicado a los resultados, permitió determinar si el taller cumplió con los objetivos que se había propuesto.

### **5.8. Instrumentos y materiales**

Los **instrumentos** que se utilizaron fueron los siguientes:

- **Escala de actitud hacia las tres áreas:** que pretende tanto identificar aquella(s) área(s) que se encuentran más débiles en los futuros participantes del taller (para poner énfasis en ellas durante el curso de éste) como para determinar si se dieron diferencias significativas entre los niveles de actitud previos y posteriores al taller. La escala consiste en una de tipo Likert con 36 reactivos que contempla dos niveles (“yo conmigo mismo” en las áreas 1 y 2 y “yo con los demás” en las áreas 1 y 3) y que evalúa tres categorías para cada área (conciencia, respeto y aceptación y manejo apropiado) y tres ámbitos para cada categoría (actividades académicas, relación con pares y actividades escolares). En el **cuadro 4-5** del cuarto capítulo se muestra la distribución de los reactivos y en el **anexo 3** se muestra la escala y su clave de respuestas.

- **Escala de referencia cruzada:** que pretende comparar las actitudes que reportan los alumnos y alumnas con aquellas que observa un maestro cercano. La escala consiste en una de tipo Likert de 12 reactivos que evalúa las tres categorías (conciencia, respeto y aceptación y manejo apropiado) de las tres áreas contemplando también los dos niveles (“yo conmigo mismo” en las áreas 1 y 2 y “yo con los demás” en las áreas 1 y 3). La distribución de los reactivos se muestra en el **cuadro 4-6** del capítulo cuatro y la escala, así como su clave de calificación en el **anexo 4**.
- **Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa:** que pretende identificar si los alumnos y alumnas manifiestan alguna tendencia a tener conductas a favor de la defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad aunque nunca la hayan tenido tanto antes como después del taller, observando con atención si éste provocó alguna diferencia en dicha conducta potencial. La escala también es de tipo Likert y contiene 6 reactivos que plantean situaciones hipotéticas de defensa y autodefensa. La distribución de los reactivos se muestra en el **cuadro 4-7** del capítulo cuarto y la escala, así con su clave de respuesta en el **anexo 5**.
- **Evaluación final del taller:** que pretende obtener comentarios de los alumnos acerca de lo que consideran que fue lo que más aprendieron, lo que consideran que les ha sido útil del taller y las cuestiones que creen que deberían mejorarse. Lo anterior con el objetivo de evaluar si el taller cumplió con sus objetivos y realizar las modificaciones pertinentes. La evaluación consiste de tres preguntas abiertas que se muestran en el **anexo 6**.

Los **materiales** básicos que se utilizaron fueron:

- **Carpetas de los alumnos(as):** que contiene una portada, una breve introducción al taller, un índice y las doce sesiones que comprenden el taller. La carpeta de los alumnos(as) se muestra en el **anexo 1**.
- **Carpeta del facilitador:** que contiene una introducción dirigida a aquella persona que coordinará las sesiones del taller así como una hoja por cada sesión en la que se especifica el área y subárea a la que pertenece la actividad, su objetivo, el mensaje fortalecedor y los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad. Esta carpeta se presenta en el **anexo 2**.
- **Materiales específicos de cada sesión:** que son aquellos que el facilitador necesitará para llevar a cabo las diferentes actividades. Estos materiales se especifican en la carpeta del facilitador (**anexo 2**).

## Capítulo 6

### Resultados

Una vez que se ha descrito la metodología que se siguió para el diseño y aplicación del taller, se presentan, en este capítulo, los resultados obtenidos. Estos tienen el objetivo de permitir evaluar: (1) los cambios encontrados por medio de la aplicación de las escalas y (2) los datos obtenidos por medio de las evaluaciones escritas. Conforme a lo anterior, los primeros dos apartados serán puramente descriptivos y el último se enfocará, con base en lo encontrado, a verificar las hipótesis planteadas con anterioridad.



## 6.1. Resultados obtenidos en las escalas

A continuación se presentan los resultados obtenidos de: (1) la aplicación previa y posterior al taller de la escala de actitud hacia las tres áreas, (2) la aplicación de la escala de referencia cruzada a un maestro cercano a los estudiantes y (3) la aplicación previa y posterior al taller de la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa.

Sin embargo, antes de comenzar, conviene resaltar qué información relevante es la que nos mostrarán los resultados de las tres escalas (ver cuadro 6-1).

<b>Cuadro 6-1: Información que muestra cada una de las escalas aplicadas</b>	
<b>La escala de ...</b>	<b>pretende arrojar información acerca de ...</b>
<b>actitud hacia las tres áreas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la línea base que los alumnos presentan en las tres áreas (medida previa al taller),</li> <li>• el cambio que ocurre, si es que se da alguno, por efecto del taller en cada una de ellas (medida posterior al taller): hipótesis 1, y</li> <li>• cuál es el área más fortalecida por efecto del taller: hipótesis 4.</li> </ul>
<b>referencia cruzada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la manera en que un maestro cercano percibe la actitud de cada uno de los estudiantes hacia las tres áreas, y</li> <li>• el grado de coincidencia entre las percepciones del maestro y lo que los estudiantes reportan en la medida previa de la escala de actitud hacia las tres áreas: hipótesis 2.</li> </ul>
<b>conducta potencial hacia la defensa/autodefensa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la línea base que los estudiantes presentan en cuanto a su conducta potencial hacia la defensa/autodefensa (medida previa), y</li> <li>• el cambio que ocurre en ella, si es que se da alguno, por efecto del taller (medida posterior): hipótesis 3.</li> </ul>

### **6.1.1. Escala de actitud hacia las tres áreas**

En el anexo 3 se presentan los resultados obtenidos por cada alumno(a) en la aplicación previa y posterior de la escala de actitud hacia las tres áreas. Estos datos se analizaron de tres maneras distintas:

- Comparación de los datos de previos y posteriores tanto de las áreas como de las tres categorías de cada una de ellas utilizando la prueba de rangos asignados de Wilcoxon.
- Análisis de los cambios (y el porcentaje relativo de cada uno de ellos) entre las medidas previas y posteriores de cada alumno(a) tanto en las tres áreas como en las tres categorías de cada una.
- Análisis del número de áreas, categorías y ámbitos en los que cada alumno(a) presentó cambios entre la medida previa y la posterior.

Para la comparación entre las áreas y sus categorías, se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon ya que se trata de una muestra medida dos veces y obtenida por medio de pares replicados, en los que cada participante actuó como su propio control.

Esta prueba resulta adecuada ya que adjudica mayor peso a los pares que muestran mayores diferencias entre las dos condiciones, más que a los pares cuya diferencia es pequeña (Siegel y Castellan, 1995).

La prueba se aplicó a las 3 áreas y a las 3 categorías de cada una. De ellas, sólo 2 comparaciones resultaron significativas al 0.05 y otras dos con una tendencia a ser significativas al 0.10. A continuación se muestra el trabajo estadístico y el análisis de estas tres comparaciones.

Como lo muestra el cuadro 6-2, la diferencia entre la prueba previa y la posterior resulta significativa. Esto indica que los alumnos y alumnas

mostraron un incremento importante en cuanto al manejo apropiado de las diferencias individuales disminuyendo en la burla y el rechazo, siendo más asertivos en cuanto a pedir apoyos cuando sus limitaciones lo requieren así como dando apoyos a aquellos que los necesitan y reconociendo que todos tenemos capacidades y limitaciones.

<b>Cuadro 6-2: Prueba de Wilcoxon para el Area 1, nivel (ii), categoría C</b>				
<b>Manejo apropiado de las diferencias individuales<sup>1</sup></b>				
<b>alumno(a)</b>	<b>medida previa</b>	<b>medida posterior</b>	<b>diferencia</b>	<b>rango</b>
1	3	13	3	3
2	13	7	-6	-6.5
3	7	13	6	6.5
4	13	13	0	x
5	13	13	0	x
6	10	13	3	3
7	10	13	3	3
8	13	20	7	8.5
9	3	10	7	8.5
10	10	13	3	3
11	10	7	-3	-3

T+ = 36	p = 0.0645
T- = 9.5	z = 1.52
N = 9	α = 0.05

Para el área 3, como lo indica el cuadro 6-3, la diferencia entre la medida previa y la posterior también resultó significativa. Esto indica que los alumnos y alumnas mostraron una actitud más positiva hacia la defensa y autodefensa de los derechos de las personas después del taller. Esta actitud positiva implica no sólo que los estudiantes mostraron una mayor disposición a defender sus derechos y los de los demás, sino que también adquirieron una mayor conciencia de los derechos que ellos(as) mismos tienen y de las obligaciones que éstos implican.

<sup>1</sup> Todos los puntajes presentados han sido convertidos de decimales a números enteros para facilitar el trabajo (por ejemplo "1.3" se ha calculado como "13"), sin embargo esto no afecta de ninguna manera los resultados.

<b>Cuadro 6-3: Prueba de Wilcoxon para el Area 3</b>				
<b>Actitud hacia la defensa/autodefensa</b>				
<b>alumno(a)</b>	<b>medida previa</b>	<b>medida posterior</b>	<b>diferencia</b>	<b>rango</b>
1	14	19	5	8.5
2	16	10	-6	-10
3	11	12	1	1.5
4	9	9	0	x
5	9	11	2	3.5
6	10	9	1	1.5
7	7	12	5	8.5
8	12	16	4	6.5
9	7	10	3	5
10	10	8	-2	-3.5
11	16	20	4	6.5

T+ = 42	p = 0.0801
T- = 13.5	z = 1.41
N = 10	$\alpha = 0.05$

También dentro del área de la defensa/autodefensa, la diferencia entre los puntajes previos y posteriores con respecto a la conciencia de los derechos de las personas con discapacidad, de acuerdo a la prueba de Wilcoxon, mostró una tendencia a ser significativa (ver cuadro 6-4). Esto apoya lo dicho anteriormente en cuanto a esperar que los estudiantes, por efecto del taller, hayan adquirido una mayor conciencia de los derechos que tienen las personas con discapacidad y la forma en que la sociedad hace valer o no esos derechos.

Finalmente, también dentro del área 3, la diferencia entre los puntajes previos y posteriores con respecto al manejo apropiado de la defensa/autodefensa mostró una tendencia a ser significativa (ver cuadro 6-5). De igual manera que en el caso anterior, estos resultados apoyan lo encontrado para el área 3, indicando que los alumnos y alumnas no sólo adquirieron una mayor conciencia de sus derechos sino que identificaron

<b>Cuadro 6-4: Prueba de Wilcoxon para el Area 3, Categoría A</b>				
<b><u>Conciencia de los derechos de las personas con discapacidad</u></b>				
alumno(a)	medida previa	medida posterior	diferencia	rango
1	17	17	0	x
2	13	7	-6	-5
3	3	10	7	7
4	7	10	3	1.5
5	7	20	13	8
6	13	7	-6	-5
7	10	13	3	1.5
8	13	17	4	3
9	7	13	6	5
10	10	10	0	x
11	20	20	0	x
T+ = 26		p = 0.1563		
T- = 10		z = 1.01		
N = 8		tendencia a $\alpha = 0.10$		

formas apropiadas para defenderlos de acuerdo a sus posibilidades y su situación como estudiantes.

<b>Cuadro 6-5: Prueba de Wilcoxon para el Area 3, Categoría C</b>				
<b><u>Manejo apropiado de la defensa/autodefensa</u></b>				
alumno(a)	medida previa	medida posterior	diferencia	rango
1	10	20	10	7.5
2	20	13	-7	-5
3	13	13	0	x
4	7	0	-7	-5
5	7	7	0	x
6	7	10	3	2
7	3	13	10	7.5
8	10	13	3	2
9	7	7	0	x
10	3	0	-3	-2
11	13	20	7	5
T+ = 24		p = 0.2305		
T- = 12		z = 0.74		
N = 8		tendencia a $\alpha = 0.10$		

Como se puede observar, la prueba de Wilcoxon sólo indicó cambios significativos y tendencias a ser significativas en 2 y 2 áreas/categorías respectivamente en términos del grupo en general. Sin embargo, esta prueba no nos permite analizar los cambios que ocurrieron en cada estudiante en particular.

Para ello, resulta interesante analizar la proporción de cambio que ocurrió en cada estudiante con base en su propia línea base. En el cuadro 6-6 se muestran las áreas/categorías en las que cada alumno(a) mostró cambios. En la parte superior de cada casilla se indica el número de puntos en que el alumno(a) aumentó su puntaje sobre el número de puntos que podría haber aumentado. Utilizando estos datos, en la parte inferior de cada casilla (resaltado con sombra gris) se presenta el porcentaje de aumento con respecto al máximo de puntos que hubiera podido alcanzar ese alumno(a) en esa área/categoría en particular<sup>2</sup>.

De esta manera, se observa que el **alumno 1** (de sexo masculino y con necesidades educativas especiales) mostró cambios en las áreas 2 y 3 con un porcentaje de cambio<sup>3</sup> de 50% y 83% respectivamente. Además, mostró cambios también en una de las categorías del área 1, en todas las categorías del área 2 y en dos de tres categorías (con un cambio del 100%, es decir, alcanzando el puntaje máximo) del área 3. Lo anterior indica que este alumno mostró cambios muy importantes con respecto a sí mismo en el área de autoestima y en el área de actitud hacia la defensa/autodefensa.

El **alumno 2** (de sexo masculino, quién es cercano a los alumnos con necesidades educativas especiales y que presentó distracción y mala conducta durante la mayor parte de las sesiones del taller) sólo mostró

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, un puntaje de 6/13 indica que el alumno(a) aumentó 6 puntos (en la medida posterior al taller) de los 13 que estaba por debajo del puntaje máximo (en la medida previa al taller). Así, su porcentaje se calcula tomando como 100% los 13 puntos que podía haber alcanzado, de manera que los 6 puntos que aumentó corresponden a un 46%.

<sup>3</sup> El porcentaje de cambio al que nos referimos en esta sección corresponde, como se explicó anteriormente, a la proporción de aumento de cada alumno con respecto al máximo que él mismo hubiera podido alcanzar en cada área/categoría en particular. Sin embargo en adelante sólo nos referiremos al "porcentaje de cambio" o "cambio" asumiendo que el lector toma en cuenta la manera en que éste ha sido calculado.

cambios en dos categorías del área 1: conciencia y manejo apropiado de las propias capacidades y limitaciones con 57% y 70% respectivamente.

El **alumno 3** (de sexo masculino y quién ha sido cercano a los alumnos con necesidades educativas especiales) mostró cambios en el área 1 (27%) y en tres de sus seis categorías: conciencia (41%), respeto y aceptación (46%) y manejo apropiado de las diferencias individuales (46%). Además, también mostró cambios en su actitud hacia la defensa/autodefensa (11%) y en la conciencia de los derechos de las personas con discapacidad (41%). Resulta interesante comentar, que este alumno se mostró muy preocupado en las últimas sesiones debido a la presión de sus exámenes finales (situación que él mismo externó en la retroalimentación de algunas de las sesiones finales), lo cual podría explicar que los cambios que mostró se dieron sobre todo en las áreas que correspondieron a las primeras sesiones.

La **alumna 4** (quién es muy cercana a los alumnos con necesidades educativas especiales) obtuvo puntajes crudos muy altos en las tres áreas, en especial en la de autoestima (ver tabla de resultados de la escala en el anexo 3), además de ligeros cambios en las tres áreas. En el área 1, en el manejo apropiado de las propias capacidades y limitaciones (57%), en el área 2, en el manejo apropiado de su autoestima (100%) y, finalmente en el área 3 en la conciencia (23%) y en el respeto y aceptación de los derechos de las personas con discapacidad (57%).

El **alumno 5** (de sexo masculino y con necesidades educativas especiales) mostró cambios importantes en las tres áreas. En cuanto a las propias capacidades y limitaciones mostró cambios de 100% tanto en el respeto y aceptación de ellas como en su manejo apropiado, además de un cambio de 46% en el respeto y aceptación de las diferencias individuales. En el área 2 cambió un 25% en su autoestima en general y un 59% en el manejo apropiado de ésta. Finalmente, en el área 3 obtuvo un cambio de 18% en la actitud hacia la defensa/autodefensa en general y un cambio del 100% en la conciencia de los derechos de las personas con

**Cuadro 6-6: Cambios de cada alumno con respecto a su propia línea base en las tres áreas y sus categorías:**

		1	1iA	1iB	1iC	1iiA	1iiB	1iiC	2	2A	2B	2C	3	3A	3B	3C	
Alumnas	1 %							10/17 59	6/12 50	6/13 46	7/10 70	6/13 46	5/6 83		3/3 100	10/10 100	
	2 %		4/7 57		7/10 70												
	3 %	3/11 27				7/17 41	6/13 46	6/13 46					1/9 11	7/17 41			
	4 %				4/7 57							3/3 100		3/13 23	4/7 57		
	5 %			7/7 100	7/7 100		6/13 46		3/12 25			10/17 59	2/11 18	13/13 100			
	6 %	2/10 20			6/13 46	3/13 23		3/10 30									3/13 23
	7 %			3/10 30				3/10 30			4/7 57		5/13 38	3/10 30	3/13 23	10/17 59	
	8 %						3/13 23	7/7 100	1/3 33		3/3 100		4/8 50	4/7 57	4/7 57	3/10 30	
	9 %	2/9 22	7/10 70	3/10 30				7/17 41		3/3 100	4/7 57		3/13 23	6/13 46	3/13 23		
	10 %	2/9 22		10/13 77				3/10 30									
	11 %	3/15 20	10/17 59	7/20 35	10/17 59	3/13 23			1/13 8	7/20 35			4/4 100		7/7 100	7/7 100	

Clave:

AREAS	
1	Actitud hacia las diferencias individuales
2	Autoestima
3	Actitud hacia la defensa/autodefensa

NIVELES	
i	Actitud hacia si mismo
ii	Actitud hacia los demás

CATEGORÍAS	
A	Conciencia
B	Respeto y aceptación
C	Manejo apropiado



discapacidad, lo cual implica un cambio de suma importancia para este alumno en especial.

El **alumno 6** mostró cambios sobre todo en el área 1: en su actitud en general hacia las diferencias individuales (20%), en el manejo apropiado de sus propias capacidades y limitaciones (46%), y en la conciencia (23%) y manejo apropiado (30%) de las diferencias individuales. Además, también mostró un ligero cambio en el manejo apropiado de la defensa/autodefensa (23%).

El **alumno 7** (de sexo masculino y notoriamente alejado, en las primeras sesiones del taller, de los alumnos con necesidades educativas especiales) mostró la mayor parte de sus cambios en el área 3, cambiando en un 38% en su actitud en general hacia la defensa/autodefensa, en un 30% en su conciencia acerca de los derechos de las personas con discapacidad, en un 23% en el respeto y aceptación de los derechos de los demás y en un 59% en el manejo apropiado de la defensa/autodefensa. Aumentó también 30% tanto en el respeto y aceptación de sus propias capacidades y limitaciones como en el manejo apropiado de las diferencias individuales, lo cual concuerda con el cambio de 57% que mostró en el respeto y aceptación de sí mismo (área de autoestima). Además, conviene agregar que hacia el final de las sesiones, el alumno se acercó un poco más y aceptó trabajar en equipo con alumnos con necesidades educativas especiales (cosa que no hacía al inicio del taller).

La **alumna 8** también mostró la mayor parte de sus cambios en el área 3, aunque tuvo cambios importantes en las otras dos áreas también. En el área 1 mostró un cambio de 23% y 100% en el respeto y aceptación y manejo apropiado de las diferencias individuales respectivamente. En el área de autoestima en general obtuvo un 33%, mientras que en el respeto y aceptación de sí misma mostró un cambio del 100%. En cuanto a la actitud hacia la defensa/autodefensa en general, mostró un cambio del 50%, mientras que tanto en la conciencia como en el respeto y aceptación de los derechos de las personas con discapacidad aumentó en un 57%.

Finalmente en el manejo apropiado de la defensa/autodefensa mostró un cambio de 30%.

El **alumno 9** (quién ha sido un alumno muy agredido por sus compañeros de grupo y, a la vez, en un inicio, alejado de los alumnos con necesidades educativas especiales) mostró cambios importantes en las tres áreas. En cuanto a la actitud hacia las diferencias individuales mostró un cambio de 22%, mientras que en la consciencia y respeto y aceptación de las propias capacidades y limitaciones y en el manejo apropiado de las diferencias individuales aumentó en 70%, 30% y 41% respectivamente. El aumento en 70% de la aceptación de las propias capacidades y limitaciones coincide con el 100% de cambio que mostró en la conciencia de la valía propia y con el 57% en el respeto y aceptación de sí mismo (área 2). Finalmente, en su actitud en general hacia la defensa/autodefensa aumentó en un 23% mientras que en la conciencia y el respeto y aceptación de los derechos aumentó en 46% y 23% respectivamente.

El **alumno 10** (quién mostró mucha influencia para “echar relajo” en algunos de los alumnos y quién estuvo muy alejado del grupo durante las sesiones del taller) mostró cambios sólo en el área 1 (22%) en las categorías de respeto y aceptación de las propias capacidades y limitaciones (77%) y en el manejo apropiado de las diferencias individuales (30%).

Finalmente, la **alumna 11** (quién presenta necesidades educativas especiales y quién era muy rechazada por el grupo al inicio de las sesiones) mostró cambios importantes en todas las áreas. En el área 1 mostró cambios en: su actitud hacia las diferencias individuales (20%), conciencia (59%), aceptación y respeto (35%) y manejo apropiado (59%) de las propias capacidades y limitaciones y conciencia de las diferencias individuales (23%). En el área 2 se observó un cambio de 8% en la autoestima en general y de un 35% en la conciencia de la valía propia. Además, en el área 3 obtuvo cambios del 100% en su actitud hacia la defensa/autodefensa, en el respeto y aceptación de los derechos de las personas con

discapacidad y en el manejo apropiado de la defensa/autodefensa. Estos resultados coinciden con el respeto que se ganó de sus compañeros al final de las sesiones, ya que comenzó a defenderse positivamente cuando la molestaban, no respondiendo a la agresión sino buscando apoyo de los demás o haciendo evidente la conducta negativa de quién la molestaba.

Como se puede observar de los resultados analizados, se observan cambios importantes a nivel individual sobre todo en algunos alumnos(as), cuyos cambios coinciden con su situación dentro del grupo tanto al inicio como al final del taller.

Ahora, como último análisis se presentan, en el cuadro 6-7, las áreas, categorías y ámbitos en los que los estudiantes mostraron cambios.

**Cuadro 6-7: Cambios por alumno en áreas, categorías y ámbitos<sup>4</sup>**

Alumnas y Alumnas	Áreas			Categorías			Ámbitos		
	1	2	3	A	B	C	a	b	c
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**Clave:**

<b>Áreas</b>	<b>1</b> Actitud hacia las diferencias individuales
	<b>2</b> Autoestima
	<b>3</b> Actitud hacia de defensa/autodefensa
<b>Categorías</b>	<b>A</b> Conciencia
	<b>B</b> Respeto y aceptación
	<b>C</b> Manejo adecuado
<b>Ámbitos</b>	<b>a</b> Actividades académicas
	<b>b</b> Relación con pares
	<b>c</b> Actividades escolares

Los cambios en las áreas se calcularon promediando los niveles, categorías y ámbitos de cada una y comparando medidas previas y posteriores. Los cambios en las categorías se calcularon promediando los puntajes de todas las áreas para esa misma categoría, al igual que para los ámbitos, calculando los puntajes de todas las áreas y categorías para ese mismo ámbito. Los puntajes crudos y promedios se muestran en el anexo 3.

Como se puede observar, las áreas que mostraron cambios en más alumnos(as) fueron la 1 y la 3, es decir, en la actitud hacia las diferencias individuales y hacia la defensa/autodefensa. En el caso de las categorías, fue la de manejo adecuado la que presentó cambios en más estudiantes, lo cual indica que éstos pudieron trasladar lo aprendido hacia acciones positivas. Finalmente, en cuanto a los ámbitos, tanto el de actividades académicas como el de actividades escolares fueron en los que los alumnos(as) presentaron más cambios. Esto se podría ser resultado de que los reactivos de ambos ámbitos eran muy parecidos. Esto habla de que quizás los estudiantes encontraron más fácil aplicar lo aprendido en situaciones académicas (dentro del salón) y escolares (actividades recreativas de la escuela), más que en su relación con sus pares.

Una vez que hemos concluido con el análisis de los datos que arrojó la escala de actitud hacia las tres áreas, resulta interesante determinar si éstos datos coinciden con los que reportó un maestro cercano por medio de la escala de referencia cruzada.

#### **6.1.2. Escala de referencia cruzada**

A continuación, en el cuadro 6-8, se presentan los puntajes obtenidos de la escala de referencia cruzada comparados con los obtenidos

---

<sup>4</sup> Las áreas sombreadas muestran aquellas áreas, categorías y ámbitos en los que se observaron cambios entre medida previa y posterior en cada alumno y alumna.

de los estudiantes en la aplicación de la medida previa de la escala de actitud hacia las tres áreas.

En este cuadro se resaltan con sombra gris los puntajes de los reactivos que coincidieron entre los reportados por el maestro y por los alumnos y alumnas. Además, en las filas inferiores se muestra el porcentaje de puntajes que coincidieron para cada reactivo, para cada área y en total.

Como se puede observar, fue el área 1 la que obtuvo un mayor porcentaje de puntajes iguales (39%) mientras las otras dos áreas obtuvieron ambas un 36% de coincidencias.

Lo anterior nos habla de una discrepancia entre lo observado por un profesor cercano y lo que reportaron los alumnos en la escala de actitud hacia las tres áreas.

Esta discrepancia podría deberse a que alguno de los dos instrumentos no fue lo suficientemente sensible o a la falta de elementos que el maestro pudo tener para percibir cuestiones como la autoestima o la actitud hacia de defensa/autodefensa en los estudiantes.

### **6.1.3. Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa**

En el anexo 5 se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa tanto en la medida previa como en la posterior.

Para determinar si las diferencias que se observaron eran significativas, se aplicó la prueba de Rangos Asignados de Wilcoxon, tanto para la conducta potencial hacia la defensa como para la autodefensa y en total. Sin embargo para ninguna de las tres comparaciones resultó significativa.

**Cuadro 6-8: Escala de referencia cruzada vs. medida previa de la escala de actitud hacia las tres áreas**

Áreas →		Área 1					Área 2			Área 3			
Reactivos	→	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alumno (a)	1	2	2	2	1	2	0	1	1	1	1	2	1
Maestro		1	2	1	0	2	1	2	1	1	1	2	0
Alumno (a)	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2
Maestro		0	0	0	1	1	1	2	1	1	0	1	1
Alumno (a)	3	1	1	1	0	1	1	2	1	1	0	2	1
Maestro		1	0	0	1	1	0	0	2	2	1	2	1
Alumno (a)	4	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
Maestro		2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1
Alumno (a)	5	2	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1
Maestro		1	1	1	1	2	0	1	2	2	0	2	0
Alumno (a)	6	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
Maestro		1	1	1	2	2	1	0	1	2	1	2	0
Alumno (a)	7	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	0
Maestro		1	0	0	1	2	0	1	1	2	0	2	0
Alumno (a)	8	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1
Maestro		2	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1	1
Alumno (a)	9	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1
Maestro		1	1	2	2	2	1	0	2	2	0	2	0
Alumno (a)	10	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	0
Maestro		2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
Alumno (a)	11	0	0	0	1	2	1	0	1	1	2	1	1
Maestro		1	2	0	0	1	1	1	1	2	0	2	1
<b>% iguales</b>	→	55%	36%	36%	18%	45%	45%	27%	36%	45%	27%	36%	45%
<b>% área</b>	→	39 %					36%			36%			
<b>% TOTAL</b>	→	<b>37 %</b>											

Debido a lo anterior, resulta interesante comparar, como se hizo con la escala de actitud hacia las tres áreas, los cambios ocurridos en cada alumno con respecto a su propia línea base. A continuación, en el cuadro 6-9 se presenta este análisis, el cual siguió el mismo procedimiento que el realizado en la escala mencionada.

Como se puede observar en dicho cuadro, 7 alumnos(as) de los 11 presentaron cambios al menos en alguna de las tres subáreas. A continuación se comentan aquellos casos que resultan relevantes.


El **alumno 7**, por ejemplo, fue aquel que presentó cambios en las tres subáreas. Como se había dicho anteriormente, se trata de un alumno notoriamente alejado de los alumnos con necesidades educativas especiales al inicio del taller, y quién al final de éste comenzó a acercarse un poco más y a aceptar trabajar en equipo con ellos. Es debido a estas

características que los cambios que obtuvo (70% en defensa, 100% en autodefensa y 71% en defensa/autodefensa) resultan particularmente significativos.

Por otra parte, el **alumno 2**, quién mostró muy pocos cambios en la escala de actitud hacia las tres áreas, tuvo cambios tanto en la autodefensa (57%) como en la defensa/autodefensa (33%), además de que su

**Cuadro 6-9: Cambios de cada alumno con respecto a su línea base en su conducta potencial hacia la defensa, la autodefensa y la defensa/autodefensa**

		Defensa	Autodefensa	Defensa/ autodefensa
A l u m n o s	1 %	13/13 100		7/10 70
	2 %		4/7 57	1/3 33
	3 %			
	4 %			
	5 %	3/3 100		
y A l u m n a s	6 %		3/10 30	
	7 %	7/10 70	3/3 100	5/7 71
	8 %		6/13 46	3/8 38
	9 %	10/17 59		3/13 23
	10 %			
	11 %			

 Obtuvieron el máximo puntaje tanto en la medida previa como en la posterior

puntaje en la defensa fue el máximo en las dos medidas. Lo anterior resulta interesante ya que seguramente, aunque no ha actuado concretamente a favor de los derechos de las personas con discapacidad (reportado así en la escala de actitud hacia las tres áreas) estaría dispuesto

a hacerlo si se diera la situación que lo favoreciera. Lo anterior es particularmente interesante tomando en cuenta que se trata de uno de los alumnos que es cercano a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Otros resultados relevantes corresponden a los dos alumnos que presentan necesidades educativas especiales (**alumno 1** y **alumno 5**). Ambos alcanzaron el 100% de cambio posible en el área de la defensa, mientras que el alumno 1 además presentó un cambio del 70% en la defensa/autodefensa.

Coincidiendo plenamente con lo reportado en la escala de actitud hacia las tres áreas, la **alumna 8** y el **alumno 9** obtuvieron cambios importantes. La primera cambió en la autodefensa (46%) y en la defensa/autodefensa (38%) y el segundo en la defensa (59%) y en la defensa/autodefensa (23%). Lo anterior resulta interesante ya que ambos habían obtenido, en la escala de actitud hacia las tres áreas, sus porcentajes de cambio mayores precisamente en el área 3 que corresponde a la defensa/autodefensa.

Una vez que se han presentado y analizado los resultados obtenidos por medio de las escalas, continuaremos con aquellos reportados por los estudiantes a través de las evaluaciones escritas.

## **6.2. Resultados de las evaluaciones escritas**

Con el fin de evaluar: **(1)** las percepciones de los estudiantes de lo que aprendieron en cada sesión con respecto a el objetivo que se pretendía alcanzar en cada una de ellas **(2)** los reportes de los estudiantes de lo que aprendieron el taller con respecto a lo encontrado en los resultados de las escalas y **(3)** las opiniones de los alumnos y alumnas acerca de lo que debería mejorarse del taller; a continuación se analizarán primero las autoevaluaciones que los estudiantes hicieron de sus propio aprendizaje en cada sesión y la evaluación final que hicieron acerca del taller.



### 6.2.1. Autoevaluaciones de cada sesión

Las auto-evaluaciones se hicieron por medio de una sección llamada "Sólo en dos líneas" que aparece al final de cada sesión en la carpeta del alumno(a) y que dice "Hoy aprendí que ..... ". En ella, los alumnos y alumnas escribieron lo que, a su juicio, aprendieron en cada sesión. En el anexo 7 se presentan los textos tal cual los escribieron los estudiantes.

De estos reportes interesa sobre todo analizar si coinciden con los objetivos planteados para cada sesión. Para ello, en el cuadro 6-10 se muestran aquellas autoevaluaciones que sí coincidieron con el objetivo de la sesión (marcadas con una "✓") y aquellas que no lo hicieron (marcadas con una "x").

**Cuadro 6-10: Coincidencias entre las autoevaluaciones de los alumnos(as) y el objetivo de cada sesión**

Alumnos y Alumnas	SESIONES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	x
2	✓	✓		✓	x	✓		✓	
3	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
5	x	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	
7		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
8	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x
9		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
% por sesión	89 %	100 %	75 %	90 %	73 %	91 %	100 %	88 %	50 %
% Total	84 %								



Indica que el alumno(a) no realizó la autocvaluación

Como se observa en el cuadro anterior, los reportes de los estudiantes para cada sesión coinciden desde un 50% (sesión 9) hasta un 100% (sesiones 2 y 7) con los objetivos planteados para ellas, obteniendo un 84% de coincidencia en para todas las sesiones.

Estos puntajes muestran que, en su gran mayoría, los reportes de las autoevaluaciones de los alumnos(as) coincidieron con los objetivos planeados para cada sesión, indicando que éstas estuvieron diseñadas adecuadamente para su propósito.

### **6.2.2. Evaluaciones finales del taller**

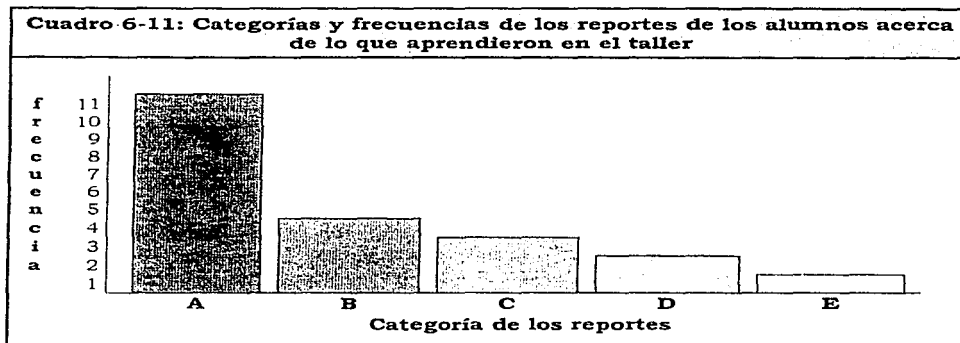
Como parte final del análisis de resultados, veamos lo que se obtuvo de la evaluación final del taller. En ella, a los alumnos y alumnas se les plantearon tres oraciones incompletas que decían: (1) “Las cosas más importantes que aprendí en el taller fueron ...”, (2) “Creo que el taller me sirvió para ...” y (3) “Creo que lo que debería mejorarse del taller es ...”.

Las respuestas tal cual las reportaron los estudiantes se muestran en el anexo 6. Las respuestas de la pregunta 1 muestran lo que los estudiantes consideran lo más importante que aprendieron en el taller. En los reportes de los alumnos y alumnas se encontraron 21 comentarios distintos que fueron clasificados en 5 categorías:

- A:** Respeto hacia las diferencias individuales
- B:** Importancia de apoyar a los demás
- C:** Autoestima
- D:** Conciencia de que todos tenemos derechos
- E:** Actitud positiva hacia las sesiones

El número de comentarios que se agruparon en cada categoría se muestra en la tabla del cuadro 6-11.

Como se observa en dicho cuadro, los comentarios acerca del respeto hacia las diferencias individuales (que corresponden al área 1) tuvieron una frecuencia mucho mayor que el resto de los comentarios. Sin embargo, resulta interesante observar que se también se dieron comentarios que corresponden al área 2 (categoría C) y al área 3 (categorías B y D).



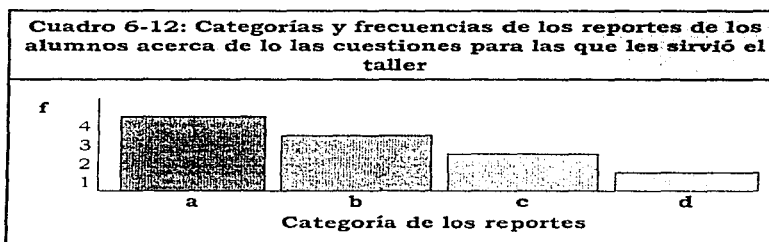
Con respecto a la pregunta 2, se identificaron 10 comentarios relevantes, los cuales también fueron agrupados, esta vez en 4 categorías distintas:

- a:** respetar a los demás
- b:** reflexionar acerca de lo que hago
- c:** cambiar de actitud y buscar soluciones a los problemas
- d:** entender que todos somos iguales ante la ley

Las frecuencias para cada una de estas categorías se muestran en el cuadro 6-12. Como se observa en este cuadro, el número de comentarios fue significativamente menor a los de la pregunta 1. Esto ocurrió ya que

algunos alumnos(as) omitieron su respuesta indicando que ésta era la misma que para la pregunta 1.

Sin embargo resulta interesante observar como, al igual que en la pregunta anterior la categoría en la que se agruparon más comentarios fue la que se refiere al respeto hacia los demás, además de que también se dieron comentarios con respecto a las áreas 2 (categoría c) y 3 (categoría d). Además, también resulta importante resaltar que tres de los 10 comentarios se refieran a la oportunidad que les brindó el taller para reflexionar (categoría b).



Como último análisis de la evaluación final, los alumnos y alumnas indicaron las cuestiones que pensaban que se debían mejorar del taller. Para esta última pregunta sólo se reportaron seis comentarios distintos relevantes, tres de ellos indican que no se deberían repetir actividades y que se deberían hacer más “movidas”, otros dos comentarios proponen que se hagan más actividades fuera del salón y el último comentario indica que no se deberían poner ejemplos de los niños con necesidades educativas especiales que están en el salón.

Si duda, lo que expresaron los alumnos en esta última pregunta resulta importante para evaluar la manera en que se llevó a cabo el taller, lo cual se realizará a profundidad en el siguiente capítulo dedicado a las conclusiones.

Ahora, como parte final de este capítulo, una vez que se han presentado y analizado los resultados tanto de las escalas como de las evaluaciones escritas, corresponde continuar con la verificación de las hipótesis.

### **6.3. Verificación de hipótesis**

#### **Hipótesis 1:**

***La actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima y la actitud hacia la defensa/autodefensa de los alumnos(as) serán más positivas después de la aplicación del taller.***

Los resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon permiten afirmar que los alumnos(as) presentaron una actitud más positiva tanto hacia a la defensa/autodefensa como hacia el manejo apropiado de las diferencias individuales aunque no lo hicieron con respecto a la autoestima.

Sin embargo, mediante el análisis de los cambios que ocurrieron en cada alumno y alumna con respecto a su línea base, se puede afirmar que en la gran mayoría de ellos se observaron cambios notorios tanto en su actitud hacia las diferencias individuales como en su autoestima y en su actitud hacia la defensa/autodefensa.

#### **Hipótesis 2:**

***Las actitudes percibidas por un maestro cercano coinciden con las que reportan los alumnos(as) hacia (1) las diferencias individuales, (2) autoestima y (3) defensa/autodefensa.***

Los resultados obtenidos muestran que las actitudes percibidas por un maestro coinciden en un 39% en las actitudes reportadas por los

alumnos hacia las diferencias individuales y en un 36% tanto en la autoestima como en la actitud hacia la defensa/autodefensa.

Debido a lo anterior, aunque no se puede afirmar que la coincidencia entre la percepción de un maestro y las actitudes de los alumnos es total, se puede hablar de una tendencia de casi el 40% a serlo.

#### **Hipótesis 3:**

***La conducta potencial hacia la defensa/autodefensa será más positiva después de la aplicación del taller.***

A pesar de que la prueba de Wilcoxon no muestra diferencias significativas entre la medida previa y la posterior en la escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa, el análisis de cambio en cada alumno(a) con respecto a su línea base muestra como varios de ellos(as) presentaron diferencias muy importantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales. Debido a lo anterior podemos afirmar que la conducta potencial hacia la defensa/autodefensa sí fue más positiva, sobre todo en algunos de los alumnos(as).

#### **Hipótesis 4:**

***El cambio en la actitud hacia la defensa/autodefensa será mayor que el cambio en la actitud hacia las diferencias individuales y que en la autoestima.***

Tanto la prueba de Wilcoxon como el análisis de cambio individual muestran que de las tres áreas, fue la de la actitud hacia la defensa/autodefensa la que presentó mayores cambios.

**Hipótesis 5:**

***Los reportes de los estudiantes acerca de lo que aprendieron en cada sesión coincidirán, en su mayoría, con el objetivo que se perseguía en cada una de ellas.***

Los resultados de las autoevaluaciones y su comparación con los objetivos de cada sesión permiten afirmar que ambos coinciden en un 84% en promedio.

## **Capítulo 7**

### **Conclusiones** **Y** **Consideraciones finales**

Con base en los resultados presentados en el capítulo anterior, a continuación se discuten las conclusiones y consideraciones finales que se pueden extraer de lo planteado y encontrado a lo largo de este trabajo. Para ello, el primer apartado se enfoca exclusivamente a las conclusiones mientras que el segundo incluye tanto los alcances y limitaciones que se observaron como las sugerencias pertinentes para la ampliación y mejora del taller propuesto.



## 7.1. Conclusiones

Ante la necesidad, planteada en los primeros capítulos, acerca de formar alumnos y alumnas no solamente conscientes sino también activos a favor del respeto hacia la diversidad, y, frente al diseño, desarrollado como parte de del presente trabajo, de un taller sustentado en los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa, conviene discutir si, a la luz de los resultados obtenidos, dicho taller cumplió o no con sus objetivos.

En primer lugar, resultó exitosa la propuesta de utilizar los principios de los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad para diseñar actividades y conformar un taller. Se encontró que dichos principios pueden utilizarse para elaborar estrategias prácticas para favorecer actitudes y acciones positivas hacia el respeto de la diversidad.

Por otra parte, como muestran los resultados, los alumnos y alumnas que tomaron parte en el taller, mostraron cambios estadísticamente significativos tanto en el manejo adecuado de las diferencias individuales como en su actitud hacia la defensa/autodefensa.

Con respecto a lo primero, los resultados indican que los alumnos y alumnas, en general, adquirieron habilidades que les permitieron apoyarse mutuamente, no a pesar de sus diferencias sino en virtud de ellas, es decir, aprovechando las capacidades de cada compañero(a). De esta manera se esperaría que los alumnos ya no consideren las diferencias como un obstáculo sino como una cuestión natural y que hay que saber aprovechar.

Por otra parte, específicamente fue el área de la defensa/autodefensa en la que los estudiantes mostraron más cambios. Tanto en la conciencia de los derechos como en el manejo apropiado de la defensa/autodefensa se detectaron resultados que indican que las diferencias encontradas en los

alumnos(as) antes y después el taller también tienen una tendencia favorable a ser significativos.

Lo anterior se explica ya que, de acuerdo con el fenómeno de fortalecimiento, tanto la actitud hacia las diferencias individuales como la autoestima son ambas componentes de una actitud positiva hacia la defensa y la autodefensa, por lo cual resulta entendible que esta última área haya sido la que mostró mayores diferencias por efecto del taller.

De acuerdo con estos resultados, se esperaría que los alumnos y alumnas (1) estén conscientes de que todos tenemos derechos y de que los debemos hacer valer (componente cognitivo de la actitud), (2) se muestren simpatizantes con la idea de defender y autodefender los derechos de todas las personas, en especial de aquellas con discapacidad (componente afectivo de la actitud) y, finalmente (3) tomen acciones concretas para defender los derechos de las demás personas (componente conductual de la actitud).

Por otra parte, del análisis realizado en el plano individual se observa que los cambios más importantes en los alumnos y alumnas ocurrieron, precisamente en su actitud hacia la defensa/autodefensa, lo cual, aunado a lo anterior, refleja la influencia, que los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa que sustentaron el taller, tuvieron en la actitud de los alumnos y alumnas hacia ellos.

Con respecto a lo anterior, resulta interesante observar como fueron los estudiantes con necesidades educativas especiales los que se fortalecieron sobre todo en el área de autoestima y en su actitud hacia la defensa/autodefensa. Ésto resulta relevante, en especial para aquellos(as) que han sido rechazados y segregados, ya que, como lo indican Branden (1997), Aguilar (1987) y Satir (1995) la autoestima es un componente esencial para que una persona sea capaz de tomar acciones tanto a favor de sí misma como a favor de los demás.

También resulta interesante destacar cómo los dos alumnos que al inicio del taller se mostraron alejados de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales obtuvieron cambios importantes sobre todo en el área de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Además uno de ellos también presentó cambios importantes en su actitud hacia las diferencias individuales. En ambos casos se podría esperar que la actitud que los alumnos mostraron en un inicio haya avanzado quizás del nivel cognitivo al afectivo y, quizás incluso del afectivo al conductual.

Otro cambio importante que arrojaron los resultados fue el hecho de que estos dos alumnos que, en las primeras sesiones del taller, se habían mostrado muy alejados de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en las últimas sesiones mostraron una actitud más favorable a este respecto accediendo a trabajar en equipo con dichos alumnos(as) e interactuando positivamente con ellos(as) lo cual nos habla de un cambio favorable, como se había especulado anteriormente, en el nivel conductual de la actitud hacia la defensa/autodefensa.

Por otra parte, el análisis de los cambios por alumnos(as) en las categorías (conciencia, respeto y aceptación y manejo adecuado) mostró que los cambios mayores se dieron en las dos últimas, indicando que las actitudes tendieron a moverse del plano cognitivo hacia el afectivo, pero sobre todo del afectivo al conductual.

Con respecto a las evaluaciones escritas, las coincidencias entre las auto-evaluaciones de los alumnos(as) y los objetivos de cada sesión muestran que las actividades en general (84%) logran transmitir el mensaje que pretenden a los participantes. Lo anterior se puede explicar ya que después de las actividades se dan tres momentos de reafirmación del objetivo de la sesión. Primero durante la discusión en la que el o la facilitadora centran la atención de los participantes en el objetivo que se pretende conseguir, después durante la elaboración y escritura del mensaje fortalecedor y, finalmente durante la autoevaluación de la sesión

en la que los participantes plasman lo que, a su juicio, aprendieron durante ella.

Sin embargo, los resultados no sólo se plasmaron en las escalas y en las evaluaciones escritas, hacia el final de las sesiones del taller, se observaron dos situaciones que pueden adjudicarse a la formación que los alumnos y alumnas estaban recibiendo en el taller y que son de suma importancia para evaluar sus alcances.

La primera de ellas tuvo lugar en la penúltima sesión del taller, cuando en la sección de retroalimentación la alumna con necesidades educativas especiales hizo un comentario recibiendo una contestación en tono de burla por parte de otro de los alumnos. Ante esto, uno de los alumnos, que sobresalía por ser líder de un grupo de alumnos, se levantó de su silla y, dirigiéndose al chico que había lanzado la burla, dijo *“ya párale ¿no?, todos tenemos derecho a opinar lo que sea y a decirlo como podamos”*. Aunque esta situación podría considerarse sin importancia, el hecho de que ese alumno en particular (quién también rechazaba a dicha alumna con frecuencia) lo hubicra hecho con la fuerza que lo hizo, muestra que en él ocurrió un cambio de actitud y de acción siendo más positivo en el ámbito del respeto a las diferencias individuales.

La segunda situación se dio cuando, un día que llegó un alumno con necesidades educativas especiales a conocer la escuela, algunos alumnos del grupo donde se aplicó el taller, se organizaron espontáneamente para darle la bienvenida y ofrecerse para enseñarle la escuela.

Suponiendo que estas dos situaciones se vieron favorecidas por efecto del taller, constituyen un claro reflejo del objetivo central de éste, el cual pretendía no sólo sensibilizar sino generar acciones positivas de los estudiantes en favor del respeto hacia la diversidad.

Tanto los cambios encontrados en las escalas y en las evaluaciones escritas como las situaciones observadas muestran que el taller propuesto resulta ser una estrategia, que a reserva de tener muchos aspectos que

mejorar (como se mide en la siguiente sección), interesante para formar individuos conscientes y activos a favor del respeto a la diversidad.

## **7.2. Consideraciones finales**

Como se dijo anteriormente, a continuación se analizan los alcances y limitaciones que se observaron durante la puesta en práctica del taller para finalizar con las sugerencias, que con base en ellos, se pueden hacer.

### **7.2.1. Alcances y limitaciones**

El taller propuesto además de haber logrado cambios en las actitudes y en las acciones de los estudiantes de nivel secundaria, resulta ser también una propuesta de acción que puede utilizarse no sólo en ámbitos escolares y de integración, sino también en esferas de formación docente y de sensibilización social en general.

Por otra parte, el trabajo realizado muestra la pertinencia de utilizar los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa como estrategia de formación social hacia el respeto a la diversidad y, de esta manera, abre el camino para tomar en cuenta otros principios de esta corriente para adaptarlos a distintos escenarios como es el escolar.

Acerca de las limitaciones de la investigación y del taller, en primer lugar conviene discutir lo que se observó de la aplicación del cuestionario de referencia cruzada.

Como se presentó en los resultados, las actitudes que los alumnos(as) reportaron en la escala de referencia cruzada coinciden casi en un 40% con las actitudes observadas y reportadas por un maestro cercano. Aunque este porcentaje habla de que existe alguna relación, al no ser suficiente para considerarse significativa, lleva a considerar: (1) que la escala de actitud hacia las tres parejas no refleja realmente lo que pretende

(no es válida) ya que no coincide con lo que un maestro reporta o (2) que la escala de referencia cruzada no fue lo suficientemente sensible (ni válida) para medir las actitudes de los estudiantes desde la perspectiva de un profesor cercano.

Tomando en cuenta que el análisis a nivel individual de los cambios reportados por los alumnos y alumnas en la escala de actitud hacia las tres áreas coincidió plenamente con los cambios observados en los alumnos y alumnas a lo largo de las sesiones, lo más sensato parece ser considerar que el instrumento que no fue lo suficientemente sensible fue la escala de referencia cruzada.

Otra de las limitaciones que presentó el taller fue que sus sesiones tuvieron que reducirse por falta de tiempo disponible en la escuela, permitiendo sólo aplicar 3 sesiones para el área 1 y 3 para el área 2, en lugar de las 4 sesiones que les hubieran correspondido. Lo anterior podría explicar también la clara diferencia entre el cambio observado para el área 3 (para la que sí se aplicaron las 4 sesiones correspondientes) con respecto a estas otras dos.

Por otra parte, existieron limitaciones también en cuanto a la puesta en práctica del taller, ya que este se dio durante el último mes de clases y en las últimas horas de cada día. Esto afectó de alguna forma los resultados, ya que los alumnos(as) se mostraron muy tensos y distraídos, sobre todo al final del taller, por efecto de los exámenes finales. Además, el que las sesiones se dieran en la última hora de clases afectó algunas veces la motivación y el entusiasmo de los estudiantes por participar.

Con respecto a las fuentes de diagnóstico y evaluación, se considera que los resultados podrían haber estado apoyados por registros observacionales (por medio de video filmaciones) para detectar los procesos de cambio actitudinal y conductual en los participantes.

Finalmente, aunque los resultados indican que el taller de fortalecimiento parece ser una buena estrategia para educar hacia el respeto de la diversidad, los resultados no pueden ser generalizados a

otras poblaciones debido tanto a la naturaleza como al tamaño de la población donde se aplicó.

### **7.2.2. Sugerencias**

Con base en lo anterior, convendría que el taller se aplicara, en futuras ocasiones, en grupos más grandes y con una distribución más homogénea de variables tales como sexo y edad, con el objetivo de identificar si el taller favorece cambios distintos en grupos con distintas características.

Además sería muy provechoso realizar registros observacionales que permitieran detectar, en su caso, los procesos de cambio de actitudes como de conductas más positivas hacia la diversidad.

Por otra parte, tomando en cuenta la experiencia de la presente investigación, convendría que el taller se aplicara, en horas iniciales o intermedias de la jornada escolar, así como en los primeros meses de clases, no sólo para evitar que existan otras presiones como exámenes que desvíen la atención, sino para que los estudiantes tengan la oportunidad de poner en práctica más ampliamente lo aprendido en las situaciones de la vida escolar.

Como respuesta a las diferencias observadas en los cambios que ocurrieron en las tres áreas, se sugiere que, de ser posible, no se omitan sesiones, ya que, de acuerdo a lo observado, todas ellas resultan ser importantes para consolidar sus mensajes y permitir un mayor fortalecimiento.

Tomando en cuenta lo reportado por los alumnos y alumnas en la evaluación final del taller, sería importante variar los espacios físicos (salón, patio, auditorio, etc.) donde se puedan llevar a cabo las actividades, además de variar aquellas que son parecidas (por ejemplo las anécdotas o las historias de casos podrían variarse representándose teatralmente,

leyéndose a veces de manera individual y otras de manera grupal, analizándose por párrafos, etcétera).

Con respecto a las escalas utilizadas, sería muy útil validarlas, sobre todo la de actitud hacia las tres áreas, para que pudiera utilizarse como un instrumento de diagnóstico válido y confiable. Por otra parte, si se considera necesaria la aplicación de la escala de referencia cruzada, además de validarla, convendría aplicarla, al igual que las otras escalas, de manera previa y posterior al taller, con el fin de observar si los cambios observados en ella corresponden a los cambios reportados por los alumnos(as).

Por último, resulta importante resaltar que si bien el taller propuesto en este trabajo mostró ser una buena estrategia para sensibilizar y formar activamente hacia el respeto a la diversidad y que se trata de una herramienta didáctica flexible que puede utilizarse en distintos contextos y con distintas poblaciones, siempre que sea utilizado debe considerarse la filosofía del nuevo paradigma y de integración que lo sustenta (para que esta filosofía rija la manera de ponerse en práctica y los mensajes que de ella se deriven), también deben considerarse sus limitaciones y, sobre todo las sugerencias que acerca de ellas se han hecho.



## Referencias Bibliográficas

- Aguilar, E. (1987). *Cómo ser tu mismo sin culpas*. Pax México Editorial: México.
- Alvarez, E. (1997). *Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la discapacidad*. México: texto inédito.
- Balcazar, F., Keys, C., Bertram, J. y Rizzo, T. (1996). Advocate development in the field of developmental disabilities: a data-based conceptual model. *Mental Retardation*. 34 (6), 341-351.
- Bañuelos, A. (1997). *Actitudes y creencias de profesores universitarios hacia el uso de las redes de cómputo en la educación*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología: UNAM. México.
- Blanco, R. (1992). Innovaciones y recursos educativos en el aula. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Branden, N. (1997). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós: México.
- Browning, P., Thorin, E. y Rhoades, C. (1984). A National Profile of Self-Help/Self-Advocacy Groups of People with mental Retardation. *Mental Retardation*. 22 (5), 226-230.
- Cerna, M. (1993). Autoestima, Autoconcepto y Discapacidad Física. *Psicología Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana. 1 (3), 5-10.
- CILPEDIM, IIN y CAEL. (1993). *Declaración de Managua*. Nicaragua.
- CONAFE, Castro, M. y Cols. (1995). *Modelo Preventivo de Riesgo Psicosocial en la Adolescencia*.: Chimalli. México: CONAPO.
- Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad. *Declaración de la Conferencia*. México.
- Cunconan, R y Brotherson, M. (1996). Advocacy in Disability Policy: Parents and Consumers as Advocates. *Mental Retardation*. 34 (6), 325-358.

- Delval, J. (1991). **Los fines de la educación**. México: Siglo veintiuno editores.
- Echeita, G. y Martín, E. (1992). Interacción social y aprendizaje. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). **Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar**. Madrid: Alianza Psicología.
- Eigner, W. (1995). Educación inclusiva: la vía más efectiva para combatir actitudes discriminatorias. **En Marcha: inclusión internacional**. No. 1, 2-3.
- Feiner, R. (1997). **Etiquetación y Discapacidad: propuesta de un manual de sensibilización para la participación social de las personas con discapacidad**. Tesis de Licenciatura. México: Instituto Universitario de Estudios Hebraicos.
- Fletcher, T. y Klingler, C. (1995). A Mexican Perspective on Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. 28 (9), 530-534, 544.
- Giné, C. y Ruiz, R. (1992). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). **Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar**. Madrid: Alianza Psicología.
- Gómez, G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. **Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social**. 1 (1), 135-156.
- Gortázar, A. (1992). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). **Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar**. Madrid: Alianza Psicología.
- Hayden, M., Lakin, C., Braddock, D. y Smith, G. (1995). Growth in Self-Advocacy Organizations. **Mental Retardation**. 33 (5).
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1994). **Aprender juntos: la integración escolar**. España: Morata.
- Higadere, P. y Silva, G. (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.
- Kiernan, W. (1996). Presidential address 1996-are we there yet?. *Mental Retardation*. 34 (6), 387-397.
- Macotela, S. (1995). *Introducción a la Educación Especial*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1992). Del lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Mendenhall, W. y Reinmuth, J. (1981). *Estadística para administración y economía*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Miller, A. y Keys, C. (1996). Awareness, Action and Collaboration: How the Self-Advocacy Movement is Empowering for Persons with Developmental Disabilities. *Mental Retardation*. 34 (5), 312-319.
- Ochoa, M. y Torres, G. (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. España: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. España: Ediciones Mensajero.
- Roberts, C., Pratt, C. y leach D. (1991). Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. *Exceptional Children*. Diciembre/Enero., 212-224.
- ROEHER INSTITUTE. *Guarderías de calidad para todos: una guía de integración*. Canadá: Roehrer Institute.
- Rogers, C. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. España: Paidós.

- Saad, E. (1996). **Principales Técnicas de Integración Educativa al Aula**. Mecanograma de la conferencia presentada en el Simposio "Formación del Psicólogo Educativo a través de la Enseñanza Práctica". México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Salinas, A. (1993). Primer encuentro jurídico hacia una legislación justa para las personas con discapacidad. **Psicología Iberoamericana**. México: Universidad Iberoamericana. 1 (3), 48-50.
- Satir, V. (1995). **Autoestima**. Pax México Editorial: México.
- SEP. (1993). **Plan y programas de estudio 1993: Educación Básica, Primaria**. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siegel, S. y Castellan, N. (1995). **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta**. México: Trillas.
- Singh, B. (1991). Teaching methods for reducing prejudice and enhancing academic achievement for all children. **Educational Studies**. 17 (2), 157-171.
- Smith, D. (1997). The Challenge of Advocacy: The Different Voices of Helen Keller and Burton Blatt. **Mental Retardation**. Abril, 138-140.
- Stainback, W. Y Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional Children**. 51 (2), 102-111.
- Summers, G. (1976). **Medición de actitudes**. México: Trillas. Capítulo 7.
- 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/OREALC.
- Van Steenlandt, D. (1995). La Conferencia de Salamanca como guía para la Acción (UNESCO). **En Marcha: inclusión internacional**. No. 2, 2-5.
- Van Steenlandt, D. (1995). La UNESCO y la Educación Especial. **En Marcha: inclusión internacional**. No. 1, 4-6.

- Vázquez, A. (1996). **Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular.** Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Verduzco, M., Lara, A., Acevedo, M. y Cortés, J. (1994). Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación.** 7 (2), 55-64.
- Wang, M. (1995). **Atención a la diversidad del alumnado.** España: Narcea.
- Woolfolk, A. (1996). **Psicología Educativa.** México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Zacarias, J. (1993). La Comisión Nacional de Derechos Humanos. **Psicología Iberoamericana.** México: Universidad Iberoamericana.1 (3), 37-44.
- Zacarias, J. y Burgos, G. (1993). Vida Independiente: De un movimiento social a un paradigma analítico. **Psicología Iberoamericana.** México: Universidad Iberoamericana.1 (3), 83-97.
- Zacarias, J. y Saad, E. (1994). **La inclusión educativa en México: un proceso gradual.** México: texto inédito.
- Zacarias, J., Saad, E., Santamaria, A. y Burgos, G. (1995). **Necesidades educativas especiales.** México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Zimmerman, M. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. **American Journal of Community Psychology.** 16 (5), 725-750.
- Zinser, O. (1993). **Psicología Experimental.** México: McGraw Hill.
- Zirpoli, T., Wieck, C. Hancox, D. y Skarnulis, E. (1994). Partners in Policymaking: The First Five Years. **Mental Retardation.** 32 (6), 422-425.

**Anexo 1**

**Carpeta del Alumno (a)**

**Taller de Fortalecimiento**

**Carpeta del Alumno(a)**

**nombre:** \_\_\_\_\_

**¡ Bienvenido(a) !**

**al**

**Taller de Fortalecimiento**

*A partir de ahora, compartiremos algunas sesiones en las que podremos experimentar y hablar abiertamente de cuestiones que te ayudarán a conocerte mejor, a compartir tus sentimientos con los demás y a sentirte más contento contigo mismo.*

*Esperamos que lo disfrutes y que te sirva para tu desarrollo como persona.*

**¡Comenzamos!**

## Actividades del taller

### Área 1: Actitud hacia las diferencias individuales

- ¿Quién es bueno para todo?
- ¡Mis dificultades no me limitan!
- ¿Quién puede sólo?
- ¡Vivan las diferencias!

### Área 2: Autoestima

- Y ahora ... ¿qué voy a hacer?
- ¡Bien por mí!
- ¿Tengo que ser como los demás?
- Eres único

### Área 3: Actitud hacia la autodefensa

- Todos tenemos derechos
- La unión hace la fuerza
- ¡Yo puedo!
- ¡Estoy listo para actuar!

## ¿Quién es bueno para todo?

No existe nadie en el mundo que sea bueno para todo. Piensa un poco en tus amigos, seguramente algunos serán muy buenos para correr, otros para jugar basquetbol, otros para la clase de matemáticas u otros para hacer amigos. Además habrá algunos que no sean buenos para la clase de inglés y otros que no sean muy buenos en los deportes. Como ves todos tenemos capacidades y dificultades. Como dicen, hay cosas que se nos dan y otras que no tanto.

En la sesión de hoy trataremos de reflexionar un poco acerca de nuestras propias capacidades y dificultades. Esto es importante para empezarnos a conocer mejor a nosotros mismos.



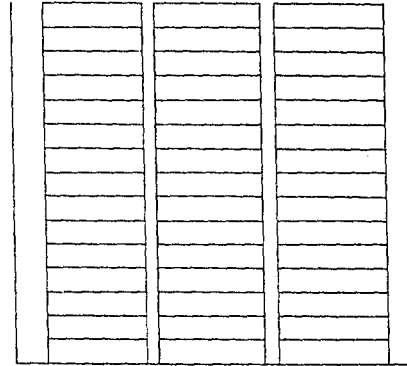
### ¡Manos a la obra!

Observa las actividades que te presentamos en la siguiente tabla. Para cada actividad encontrarás un espacio en el que tendrás que marcar el recuadro "Fácil" si esa actividad es fácil para ti o el recuadro "Difícil" si esa actividad es difícil para ti. Si nunca lo has intentado deberás marcar el recuadro que dice "No lo he intentado". ¡Ahora puedes comenzar!



Actividad	Se me hace Fácil	Se me hace Difícil	No lo he intentado
Trepar árboles			
Montar a caballo			
Escribir cartas			
Patinar sobre hielo			
Hablar en público			
Trasladarme en pecero			
Brincar la cuerda			
Hacer galletas			
Manejar un coche			
Jugar fútbol			
Leer en inglés			
Hacer cuentas matemáticas			
Cambiar la llanta de un coche			
Andar en bicicleta			
Hacer resúmenes			
Entrenar a un perro			
Actuar en obras de teatro			
Cuidar un bebé			
Hacer amigos			
Leer recados			

Ahora, cuenta las actividades que se te hacen fáciles y en la gráfica rellena de color rojo tantos cuadritos como actividades hayas contado. Has lo mismo con las actividades que se hacen difíciles (azul) y con las que no has intentado (negro).



Actividades  
que se me  
hacen  
**fáciles**

Actividades  
que se me  
hacen  
**difíciles**

Actividades  
que no he  
intentado

## ? Reflexionemos

Ahora, comparte con tus compañeros las cosas para las que eres bueno y también las cosas para las que no lo eres tanto. Piensa, ¿quién es bueno para todo?, coméntalo con el grupo.



El mensaje fortalecedor de hoy es ...



¡Sólo en dos líneas!

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¡Mis dificultades no me limitan!

¿Qué harías si tienes que bajar una caja de un armario que está muy alto para tí? Quizás traerías una silla para subirte en ella y alcanzarla o talvez llames a alguna persona más alta para que te eche la mano.

Si no buscaras apoyos como la silla o la otra persona te quedarías sin alcanzar lo que quieres y tu baja estatura te estaría limitando. Piénsalo, con los apoyos necesarios ¡podemos lograr todo lo que queramos!, incluso aquello que se nos dificulta mucho.



¡Manos a la obra!

- Numérense en el grupo del 1 al 3 y júntense en equipos.
- Quiten todo lo que tengan sobre las bancas o junto a ustedes. Para hacer la actividad no pueden usar nada.
- Ahora, en la siguiente página, lean la tarea que tienen que hacer dependiendo del número de equipo que sean. Sólo tienen 5 minutos para hacer su tarea ¡comiencen!

### EQUIPO 1:

Ustedes, los integrantes del equipo 1, tienen que leer el mensaje que está en el cuadro de abajo y hacer lo que dice:

Tienen que escribir su nombre en la parte de arriba de esta hoja

### EQUIPO 2:

Ustedes, los integrantes del equipo 2, tienen que hacer la siguiente cuenta y escribir el resultado en el cuadro:

$$25943654 + 12546459 - 452163 + 15698 \times 2385621 =$$

### EQUIPO 3:

Ustedes, los integrantes del equipo 3, tienen que contarle a sus compañeros lo que hicieron ayer pero SIN ABRIR LA BOCA.

- Al terminar los 5 minutos dejen de intentarlo. ¿Pudieron hacer su tarea?
- Ahora, el facilitador les mostrará algunos APOYOS que pueden usar para llevar a cabo su tarea. Pídanle los que necesiten e inténtelo de nuevo! Tienen otros 5 minutos para hacerlo.

## ? Reflexionemos

*Discute en grupo con tus compañeros ...*

¿Pudieron hacer la tarea en el primer intento? ¿Cómo se sintieron?

¿Qué pasó en el segundo intento?

¿Sirvieron los apoyos?

¿Quiénes creen que necesitan apoyos en la vida real?

¿Qué sucede con las limitaciones cuando tenemos los apoyos necesarios?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¿Quién puede sólo?

Pedro y Ana son muy buenos amigos. Pedro es muy bueno para jugar fútbol y por eso en los recreos invita a Ana a jugar para que aprenda, ya que ella es realmente mala para los deportes.

Por otra parte, Ana es muy buena para las matemáticas y por eso en las tardes ayuda a Pedro a estudiar porque él reprobó el mes pasado y si vuelve a reprobado lo van a sacar de la escuela.

Si Ana no necesitara a Pedro ni Pedro a Ana, ¿serían tan buenos amigos?



### ¡Manos a la obra!

- Organicen el grupo para formar equipos de 3 personas cada uno.
- Ahora, imaginen lo siguiente:

**Son un grupo de 3 amigos que se querían ir de vacaciones juntos y decidieron irse de campamento. Encontraron un bosque muy bonito y comenzaron a caminar. Después de mucho rato de estar caminando, se dan cuenta de que están perdidos. Como ya se acerca la noche y hay muchos animales salvajes que les pueden hacer daño tienen que construir un albergue en un árbol para protegerse.**

- Ahora, lean las tarjetas que les ha dado el facilitador. En ellas dice las cosas que puede y que no puede hacer cada uno de ustedes. Utilizando esas habilidades de cada uno,

elaboren un plan para construir el albergue. ¡Tienen 5 minutos para hacer su plan!

- Al terminar los 5 minutos, el facilitador les dará otras tarjetas con otras cosas que pueden y no pueden hacer. Hagan su plan otra vez con estas nuevas habilidades. ¡Tienen 5 minutos!



## Reflexionemos

*Pensa y comenta con tus compañeros ...*

- ¿Qué pasaría si en la vida real todos pudiéramos hacer lo mismo?
- ¿Creen que es bueno que seamos diferentes?
- ¿De que nos sirve que unos seamos buenos para unas cosas y otros buenos para otras cosas?
- ¿Es bueno necesitar de los demás? ¿Porqué?



## El mensaje fortalecedor de hoy es ...



## ¡Sólo en dos líneas!

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¡Vivan las diferencias!

¡ Mira que tonto es l, ¡ Ay, ahí viene la "gordis"! Ja, ja, ja.

¿Alguna ves has oído expresiones como éstas? Seguro que sí. Es muy común que la gente se burle de otros sólo porque son diferentes. ¿Tu crees que eso es justo?



### ¡Manos a la obra!

En la siguiente hoja encontrarás una carta que escribió una chava de tu edad. Léela con el grupo y luego discútela con tus compañeros.

Querido amigo:

Te escribo a ti porque no se a quién más recurrir. Hoy fue un día horrible, a lo mejor el peor que he tenido desde hace mucho. Tu ya sabes que tengo muchos problemas en la escuela. No sé porqué, pero la mayor parte del tiempo no puedo aprender tan rápido como mis compañeros.

Al principio de año casi nadie lo notaba, pero ahora soy la "burrita" del salón y todos me dicen "la mensa". No sabes que mal me siento cuando me dicen así.

¿Te acuerdas que te había contado que al fin había logrado tener un amigo? El que te dije que se llama José. Con él me la pasé muy bien algún tiempo. Platicábamos en el salón y estábamos juntos en el recreo. Pero ayer a la hora de la salida, los del salón le empezaron a decir "ahí va el amigo de la mensa", "se le va a contagiar".

Pues yo me sentí muy mal, pero por lo menos ya no me estaban molestando sólo a mí. Así que me fui a mi casa un poco triste pero no tanto, porque tenía un amigo y juntos íbamos a demostrar que sí podemos.

Pero ¿qué crees?, hoy José ya no se juntó conmigo en el recreo. Otra vez estuve sola y me sentí mal. Yo creo que él lo hizo porque no quería que se burlaran de él también. Yo me pregunto ¿porqué siempre se tienen que estar burlando de alguien? Yo sé que no soy buena en la escuela, que voy más lento que los demás y que necesito mucha ayuda, pero me he fijado que otros que se burlan tampoco son perfectos.

Por ejemplo, Ramón es el niño que más me molesta. No sólo se burla, sino que me quita mis cosas y mi lunch. Pero yo he visto que a él también se le dificultan algunas cosas, es más, en la competencia de atletismo quedó en último lugar. También nos podríamos burlar de él, ¿no crees?. Es más, creo que todos tenemos algo por lo que se podrían burlar de nosotros.

Ni modo, amigo, yo espero que algún día la gente se de cuenta de que todos somos distintos y de que todos merecemos que nos respeten.

Con cariño, Claudia

## ? Reflexionemos

Piensa en Claudia y en su situación, ¿has vivido algo parecido?

¿Qué hubieras hecho en el caso de José?

¿Hay alguien en tu salón del que todos se burlen?

¿Qué cosas se te ocurren que podrías hacer durante la siguiente semana para evitar la burla y el rechazo en tu salón?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

Hoy aprendí que ...

---

---

## Y ahora ... ¿qué voy a hacer?

Cuando no nos va bien en algo, es decir, cuando fracasamos, generalmente nos sentimos muy mal. Sentimos que no valemos nada y que nunca lo vamos a poder hacer bien. También hay veces que nos sentimos tan mal que preferimos ignorar lo que ha pasado y no volvernos a acordar.

Sin embargo, existe otra opción: aceptar que nos hemos equivocado, no sentirnos tan mal pues, al fin y al cabo TODA la gente se equivoca de vez en cuando y, lo más importante, HACER ALGO AL RESPETO.

👉 **¡Manos a la obra!**

En esta ocasión, vamos a representar cuatro actitudes que podemos tener ante el fracaso.

Para ello deberán:

- Numerarse del 1 al 4 y formar cuatro equipos
- Después, lean con cuidado la historia de Carlos que está en la siguiente página. Es una historia que no tiene final y ustedes van a representar el final como una pequeña obra de teatro.
- Una vez que hayan leído la historia, fíjense en que final les toca representar y ¡preparen su actuación!
- Tienen 10 minutos para preparar y otros 10 para que los cuatro equipos presenten. Ahora... ¡pueden comenzar!

## HISTORIA DE CARLOS (sin final)

Hoy no es un día de clases como todos, es un día especial porque van a entregar los resultados de la prueba más importante de la clase de historia.

El maestro entró al salón de clases con los exámenes en un folder. Todos los alumnos estaban curiosos, ¿cómo les habría ido?

Finalmente el maestro se sentó y comenzó diciendo: "me da mucho gusto entregarles hoy sus exámenes, en general estoy muy satisfecho porque a la mayoría le fue muy bien".

En eso, se oyó un suspiro en las bancas de la fila de hasta atrás "uf", era Carlos que se había sentido aliviado por lo que había dicho el maestro, ya que a él siempre le había ido muy mal en historia.

"No cantes victoria Carlos" lo interrumpió el maestro, "tu fuiste el único del salón que reprobó".

Carlos se quedó mudo, no sabía que hacer ni que decir, estaba paralizado. El maestro le entregó su examen y, efectivamente, en la esquina de la prueba, con plumón rojo estaba escrita su calificación: "3" y además el maestro había escrito "estoy muy decepcionado de ti".

Sin darle importancia a Carlos, el maestro siguió repartiendo los exámenes y al terminar decidió darle la hora libre al grupo.

Todos los alumnos salieron, sólo se quedó Carlos en el salón y ...

### Final que representará el EQUIPO 1:

Carlos se apresura a tomar su balón de fútbol y sale corriendo del salón tratando de olvidar lo sucedido como si no tuviera importancia.

### Final que representará el EQUIPO 2:

Carlos se acerca al maestro y le dice que no se siente bien por lo de su calificación. Le explica que ha tenido muchos problemas pues no le entiende muy bien a la clase.

### Final que representará el EQUIPO 3:

Carlos se espera a que el maestro se vaya del salón y una vez que está completamente solo se pone a llorar pensando que no sirve para nada y que nunca va poder pasar los exámenes de historia.

### Final que representará el EQUIPO 4:

Carlos se acerca al maestro, le explica que lo que pasa es que todas las fechas se le confunden y le pide que si le puede ayudar a hacer una línea del tiempo con las fechas importantes e ilustraciones que representen lo que sucedió en cada una de ellas, ya que así se le hace más fácil recordarlas.

## ? Reflexionemos

Piensa en las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros:

¿Has vivido algo similar a lo que le pasó a Carlos?

¿Qué es lo que generalmente haces cuando te suceden situaciones como ésta?

¿Cuál de las tres actitudes crees que es la mejor ante el fracaso?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¡Bien por mi!

Así como todos en el mundo tenemos limitaciones y nos va mal de vez en cuando, también tenemos cualidades que nos permiten lograr muchas cosas y tener éxitos en la vida.

Sin embargo, algunas veces nos fijamos más en los fracasos que en los éxitos y es muy importante darnos cuenta de lo que logramos y sentirnos orgullosos y contentos con nosotros mismos de lo que podemos lograr. Es por eso que la sesión de hoy la vamos a dedicar a nuestros éxitos, ¡vamos a comenzar!



**¡Manos a la obra!**

A continuación encontrarás 3 frases incompletas que deberás llenar con éxitos que hayas tenido. Piensa un poco y seguro recordarás muchas cosas que has logrado.

Acuérdate que a algunos se nos hace difícil recordar cosas pasadas. Si tu recuerdas un éxito que haya tenido alguno de tus compañeros recuérdaselo para que lo pueda escribir. ¡Vamos a comenzar!

1. Yo me sentí muy bien un día que logré ...

---

2. Yo me sentí muy contento conmigo mismo cuando

tuve éxito en ...

---



### 3. Me sentí muy orgulloso de mi mismo una vez que ...

---

## ? Reflexionemos

Una vez que todos hayan escrito sus éxitos, cada uno dirá al grupo:

- su éxito más importante y
- gracias a quién creen que han logrado esos éxitos (a ustedes mismos, a la suerte o a otra persona)



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

Hoy aprendí que ...

---

## ¿Tengo que ser como los demás?

Muchas veces cuando queremos pertenecer a un grupo de amigos, hacemos cosas que no nos gustan o con las que no estamos de acuerdo sólo para que nos acepten y sean nuestros "cuates". Además, también sucede que si no podemos hacer lo que hace la mayoría nos sentimos mal con nosotros mismos.

Sin embargo, tenemos que pensar muy bien a quién queremos de amigos: a los "cuates" que nos exigen ser como ellos o si no, no se llevan con nosotros, o a los "cuates" que nos respetan y que aceptan que tengamos distintas formas de pensar y de ser.

¿Con quién te sientes mejor? Con los amigos con los que tienes que fingir para que no te rechacen o con los amigos con los que puedes ser tu mismo y así, tal cual eres, te aceptan y te quieren.



**¡Manos a la obra!**

¿Has ido a alguna fiesta últimamente? Pues escucha, en el cassette que pondrá el facilitador, lo que le pasó a Mariana uno de estos viernes.

## ? Reflexionemos

Piensa en la situación de Mariana:

¿Cómo crees que se la va a pasar en la fiesta si la mayoría de sus amigas se la pasan bailando?

Si tu estuvieras en una situación parecida a la de Mariana, ¿irías a la fiesta?

Si fueras, ¿con quién te juntarías, con Gabi o con Karla?  
¿Porqué?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

**Hoy aprendí que ...**

---

---

## Eres único

Observa a tu alrededor. Mira a tus compañeros, piensa en todas sus cualidades. ¿Son todos iguales o distintos?

Es verdad, todos somos distintos, pero no sólo eso, también somos ÚNICOS. No hay nadie en el mundo que piense, sienta, y viva las cosas como nosotros. A medida que vamos creciendo vamos formando un camino que sólo es nuestro, que nos pertenece y que nos hace únicos y especiales.



**¡Manos a la obra!**

- Lo primero que tienen que hacer es hacer a un lado todas las bancas del salón, pues vamos a trabajar en el piso.
- El facilitador le dará a cada uno un pliego de papel del tamaño de su estatura, un plumón, tijeras y cinta adhesiva.
- Ahora, el facilitador les indicará como harán las parejas.
- Una vez con su pareja, lo que tienen que hacer es dibujar la silueta de cada uno en el pliego de papel. Cada uno se tiene que acostar sobre el papel y su compañero delinear su silueta con el plumón. Luego harán lo mismo con su compañero.
- Después, tienen que recortar las siluetas, ponerles su nombre bien grande y pegarlas en alguna parte de las paredes del salón. Lo que importa es que alrededor de todo el salón queden pegadas las siluetas de cada uno de ustedes. ¡Tienen 10 minutos para hacerlo!

- Una vez que todas las siluetas estén pegadas alrededor del salón todos deben tomar su plumón e ir pasando con cada silueta y escribir en ella algo bueno de esa persona tratando de no repetir lo que ya escribieron otros. ¡Manos a la obra!

## ? Reflexionemos

Lee las siguientes preguntas y coméntales con tus compañeros:

- ¿Viste lo que escribieron en tu silueta?
- ¿Habías pensado que tenías tantas cualidades?
- ¿Cuáles faltan por escribir?
- ¿Eres igual a los demás o eres único?
- ¿Te gusta ser como eres?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

**Hoy aprendí que ...**

---

## Todos tenemos derechos

¿Has oído alguna vez de los derechos humanos? Por ejemplo, si una persona es acusada de robar algo, tiene el derecho a defenderse. ¿Qué sucedería si no tuviéramos derechos? Pues muy fácil, esa persona por ejemplo no se podría defender y quedaría en la cárcel a lo mejor sin tener culpa de nada. ¿Eso sería justo?

Hay derechos que son muy obvios, como en el caso de esta persona que comentamos, pero hay otros que no sabemos que tenemos y que, por eso, no los utilizamos.

¿Sabías, por ejemplo, que en México existe una ley que establece que **TODOS** los niños (sin importar sus capacidades ni limitaciones) tienen **DERECHO** a la educación y a estudiar en una escuela regular?

¿Tu crees que todas las escuelas aceptan a niños que tienen dificultades para aprender? ¿Qué escuelas en México conoces que lo hagan? ¿Son muchas o son pocas?



**¡Manos a la obra!**

Imagínate que eres un alumno de una escuela regular. En éste año has tenido muchos problemas con los estudios, pues ya no te puedes concentrar como antes y no entiendes muchas de las cosas que explican los maestros. Un día, el director de tu escuela te da una carta para tus papás. Cuando llegas a tu casa, tu mamá abre el sobre y empieza a leer en voz alta:

*Estimados Padres de Familia:*

*Lamento informarles que, debido a las bajas calificaciones que su hijo ha tenido, la escuela se ha visto obligada a suspenderle la inscripción para el próximo año.*

*En la escuela hemos observado que su hijo tiene serios problemas de aprendizaje, por lo que quizás lo que le convenga sería entrar en una escuela especial por algún tiempo.*

*En la escuela estaremos disponibles para entregarle la documentación necesaria y para explicarle personalmente la situación.*

*Atentamente*

*El Director*

Ahora, el facilitador Pegará dos grandes cuadros.

- En uno deberán poner los derechos que crees que se están violando en esta situación y en el otro las acciones que tu tomarías para hacer valer esos derechos.
- Cada alumno dirá sus ideas y el facilitador irá escribiéndolas todas en los cuadros correspondientes.

No olvides, ¡a cada derecho debe corresponder una acción!

## **? Reflexionemos**

¿Crees que los jóvenes tienen otros derechos además del derecho a la educación regular? ¿Cuáles?

¿Basta sólo con conocer nuestros derechos?

¿Crees que en general hacemos valer nuestros derechos?  
¿Porqué?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

**Hoy aprendí que ...**

---

---

## La unión hace la fuerza

¿Cuántas veces has trabajado en equipo? Seguramente que bastantes. Estarás de acuerdo que aveces es muy padre trabajar con tus compañeros porque se divierten mucho. Pero otras veces no es tan padre porque unos no cumplen con lo que tienen que hacer y sabotean el trabajo de los demás.

Sin embargo, cuando varias personas se unen con un fin común es más probable que surjan ideas más originales para trabajar y que tengamos más fuerza en lo que queremos lograr. Entonces, ¿cuál será el secreto del BUEN trabajo en grupo?

Parece ser que las REGLAS de ORO son: **CUMPLIR** con lo que me toca, **RESPETAR** el trabajo y las ideas de los demás y **APOYAR** a quien se "atore" en su trabajo. ¿Crees que las puedas poner en práctica? ¡Inténtalo!



### ¡Manos a la obra!

- El facilitador les dará distintos materiales a cada uno
- Deben juntarse en equipos asegurándose de que en cada uno haya:
  - 1 pliego de cartulina
  - 3 plumones de distintos colores
  - 1 pliego de papel de china
  - 1 bote de resistol
  - 1 bola de estambre
- Ahora, cada equipo deberá hacer un poster a favor de la integración y de los derechos de las personas con discapacidad usando las palabras que están en el cuadro de abajo:

Segregación	Apoyo
Rechazo	Colaboración
Discriminación	Aceptación

- Tienen 15 minutos para hacerlo. Y ¡no olviden las reglas de oro para trabajar bien en equipo!: **CUMPLIR, RESPETAR y APOYAR.**



### Reflexionemos

¿Te gustó trabajar en tu equipo?

¿Cumplieron las tres reglas de CUMPLIR, RESPETAR y APOYAR?

¿Crees que es cierto eso de que "la unión hace la fuerza"?

¿Podrías aplicar las tres reglas en tu vida diaria? ¿Cómo?



### El mensaje fortalecedor de hoy es ...



### ¡Sólo en dos líneas!

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¡Yo puedo!

Muchas veces nos damos cuenta de cosas con las que no estamos de acuerdo pero no hacemos nada al respecto porque nos da flojera o porque pensamos que no vamos a lograr cambiar nada por más que lo intentemos.

Pensar así es muy común, pero sólo nos lleva a ser pasivos, a aceptar todo tal cual está y a no hacer nada por cambiar cosas que nos harían vivir mejor a todos.



### ¡Manos a la obra!

¿Crees que eres demasiado joven para lograr cambios importantes? Pues pasa a la siguiente hoja y lee lo que sucedió en una escuela:

El grupo de primero de secundaria recibió a principio de año a un nuevo compañero: Rodrigo. Esta fue una llegada especial, porque por primera vez se aceptaba en la escuela a un chavo en silla de ruedas. Al principio todos se preguntaron cómo le iba a hacer Rodrigo para subir al salón, ya que se tenían que subir como 10 escalones.

Sin embargo, la escuela se organizó muy bien y el director le pidió a los dos chavos más fuertes del salón que bajaran y subieran a Rodrigo cargándolo cada vez que el grupo saliera o entrara al salón.

Así transcurrió un mes. A los chavos que apoyaban a Rodrigo no les importaba hacerlo ya que de todas maneras se habían hecho buenos cuates y siempre estaban juntos.

Pero, un día, faltaron los dos chavos que cargaban a Rodrigo. Ese día, justo durante la formación, antes de entrar al salón comenzó a llover fuertísimo y todos los

alumnos corrieron como estampida hacia sus salones. Como habían faltado sus dos cuates, Rodrigo se quedó ahí, sólo en todo el patio y mojándose, empapándose bajo la lluvia.

Cuando todos se dieron cuenta de lo que le había pasado a Rodrigo, hubo una chava, Silvia, que dijo que eso no era justo y que la escuela debería tener rampas para las personas en silla de ruedas.

A todos les pareció que Silvia tenía razón, después de todo, no era justo que Rodrigo siempre dependiera de alguien para subir y bajar del salón y menos si él lo podría hacer sólo si existiera una rampa.

Entonces el salón se organizó y escribió una carta a la Dirección pidiendo que se pusieran rampas en la escuela. Los chavos se organizaron en grupos: unos recabaron firmas en otros salones y otros recabaron firmas con maestros.

Finalmente, cuando le llevaron la carta al Director, éste les dijo que sí estaba de acuerdo pero que la escuela ahorita no tenía dinero para construir las rampas pero que quizás para el próximo año lo podrían hacer.

Nadie se quedó contento, Rodrigo estaba muy decepcionado de que todo su esfuerzo hubiera sido en vano, y sus compañeros no pensaban que fuera justo que pasara todo el año en la misma situación.

Entonces a Carlos se le ocurrió una gran idea: ¡hacer una rifa para juntar dinero y así construir la rampa!

Pues más tardó Carlos en explicar su idea que lo que se tardaron en empezar a organizar la rifa. Rodrigo donó un radio que le habían regalado y no usaba y eso fue lo que rifaron.

Sólo tardaron 15 días en vender los boletos y otros 15 días en que construyeran las rampas. Osea que en lugar de esperar un año, Rodrigo sólo tuvo que esperar un mes para poder subir y bajar del salón como el resto de sus compañeros.

## ? Reflexionemos

¿Qué tal eh?, ¿No que no se podía? Piensa en la historia que leímos y coméntala con tus compañeros usando las siguientes preguntas de guía:

- ¿Todavía crees que eres muy joven para hacer cambios en tu escuela o en tu comunidad?
- ¿Qué crees que se necesita para poder lograr cambios así?
- ¿Qué hubiera pasado si los chicos se hubieran rendido después de que el Director les dijo que no había dinero para construir la rampa?
- ¿Qué cosas te gustaría que cambiaran en tu escuela o en tu comunidad?
- ¿Qué puedes hacer para lograrlo?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

Hoy aprendí que ...

---

---

## ¡Estoy listo para actuar!

¿Cuántas cosas hemos hecho en este taller! ¿no crees? Podríamos decir que, a grandes rasgos, hemos aprendido:

1. a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás,
2. a respetar las diferencias de cada quién,
3. a valorarnos tal como somos y a valorar también a los demás y
4. a saber que debemos luchar por nuestros derechos y los de los demás.

Pero, quizás te has preguntado o te preguntaras: ¿para que sirve realmente todo ésto en la vida diaria, en lo que haces todos los días en la escuela, en tu casa y con tus amigos? Seguramente la historia de lo que le pasó a Ricardo nos va a ayudar a contestar tan importante pregunta. ¡Vamos a leerla!



**¡Manos a la obra!**

Hola, yo soy Ricardo, y el año pasado estuve en un Taller de Fortalecimiento como éste. La verdad es que yo pensaba que si estaba muy bien eso de conocerse mejor y de aprender a respetar las diferencias de los demás, pero lo que se me hacía realmente difícil era lo de defender mis derechos y los de los demás. Yo si creía que defender los derechos es muy importante, pero me preguntaba ¿cómo puedo yo, un chavo de 14 años, ser un líder?

A pesar de que ya se había acabado el Taller, esa pregunta me seguía dando vueltas en la cabeza y mientras más lo pensaba, más me convenía de que yo sí creía en los derechos de los demás pero que eso de ser líder nomás no me quedaba a mí.

Un día que iba yo llegando a mi casa, me encontré a mi vecina hablando con mi mamá. Yo pasé rápido y me fui a mi cuarto, porque los chismes de señoras me aburren pero en eso me llamó mi mamá y me pidió que le contara a la vecina cómo era que en mi escuela estaban integrados niños con necesidades educativas especiales.

Pues resultó que la señora estaba platicando con mi mamá porque a su hija Jimena la querían sacar de su escuela porque tenía problemas de aprendizaje, parece ser que bastante serios. Yo le dije a la señora que debería cambiar a Jimena a mi escuela pero ella me dijo que Jimena no quería separarse de sus amigos y que se sentía muy mal.

Después de un rato la vecina se fue y la tarde continuó normal en mi casa. Sin embargo, esa noche no pude dormir muy bien. Me la pasé pensando en Jimena y en que, la verdad, se estaba violando su derecho de estar en la escuela donde ella quería estar. Me puse a pensar que la solución no era que pasaran a Jimena a otra escuela, sino que TODAS las escuelas supieran respetar las necesidades educativas de todos los alumnos.

Al otro día, muy preocupado le conté a mis compañeros la historia, pero a nadie le importó demasiado. Después, en clase de historia, la maestra me preguntó que porqué estaba yo tan distraído y le conté que no había podido dormir bien y, pues también le conté la historia de Jimena.

En ese momento se interrumpió la clase y la maestra nos dijo: "¿de qué sirve que todos ustedes sepan que se tienen que respetar los derechos de las demás personas si no hacen nada para que eso se cumpla?"

Todos sabíamos que estábamos en contra de la discriminación, que todos tenemos el derechos de estar en escuelas regulares y que no era justo lo que estaba pasando, pero ... ¿que nos faltaba?

En ese momento la maestra contestó la pregunta del millón: "lo que les falta es aventarse, dejen de pensar y hagan algo al respecto, ¡pónganse en acción!"

Ese día en el recreo, el problema de Jimena fue el tema mas importante. Alguien preguntó: ¿porqué creen que la escuela no quiere aceptar a Jimena?, y otro compañero contestó: "pues porque no saben que hacer con las personas con necesidades educativas especiales"

En ese momento se me prendió el foco. Los maestros y directores de nuestra escuela sí sabían como hacer la integración, y nosotros sabíamos que era muy buena para todos los alumnos! Esa era la solución, decirle a la escuela de Jimena nuestra experiencia.

Entonces organicé que le escribiéramos una carta al director de la escuela de Jimena diciéndole lo buena que era la integración para todos. Como no sabíamos redactar muy bien, la maestra de historia nos ayudó, y ella misma organizó que los maestros escribieran otra carta ofreciéndole a los maestros de Jimena toda su ayuda para ayudarlos a hacer las adecuaciones necesarias para que ella pudiera seguir en la escuela.

Pues después de 2 semanas mandamos la carta. Mi maestra de Historia se puso en contacto con el director de la escuela de Jimena y con su maestra. Unas semanas después, mi maestra se acercó a mi en el recreo y me dijo "eres un buen líder Ricardo, sigue luchando así porque vas a conseguir muchas cosas"

Fue en ese momento cuando de verdad ¡me cayó el veinte! Ahora resultaba que ¡yo era un líder! Es verdad, mi maestra tenía razón, lo único que nos hace falta es aventarnos. Ahora no me cabe la menor duda de que si nos organizamos ¡podemos lograr cambios de verdad!



## ? Reflexionemos

- ¿Te habías sentido como Ricardo?
- ¿Ahora cómo te sientes?
- ¿Qué acciones conscientes y programadas podrías hacer tú?
- ¿Qué te comprometerías a hacer?
- ¿Cómo lo harías?



**El mensaje fortalecedor de hoy es ...**



**¡Sólo en dos líneas!**

**Hoy aprendí que ...**

---

---

**Anexo 2**

**Carpeta del facilitador**

# Taller de Fortalecimiento

## Carpeta del Facilitador

### Introducción

*¡Bienvenido(a) al Taller de Fortalecimiento!*

Como seguramente ya usted lo sabe, este taller pretende "fortalecer a los alumnos y alumnas en 3 áreas que han sido identificadas como muy importantes para educar en el respeto a la diversidad:

Area 1: Actitud hacia las diferencias individuales

Area 2: Autoestima

Area 3: Actitud hacia la defensa y la autodefensa

Ante el reto que plantea la integración escolar y que los educadores estamos enfrentando en nuestras aulas, resulta muy importante formar a los alumnos(as) en la aceptación y respeto de sus propias capacidades y limitaciones y las de los demás (actitud hacia las diferencias individuales), fortalecer su autoestima y promover que no sólo acepten la diversidad pasivamente, sino que tomen acciones en favor de los derechos de todos los alumnos y alumnas, en especial de aquellos(as) que han sido segregados y rechazados.

Las actividades que usted tiene en sus manos (en la Carpeta del Alumno(a)) son una propuesta para formar a

nuestros estudiantes en ese sentido. Se trata de actividades que han sido pensadas para cada una de las áreas mencionadas y que, idealmente, deberán trabajarse en el orden que se presentan.

Por tratarse de una propuesta, las actividades son flexibles de ser modificadas para adaptarse a las condiciones y recursos con que cuente el grupo, sin embargo al hacerlo, es importante tomar en cuenta el objetivo que persigue la actividad, para que su modificación no altere el propósito de la misma.

La presente "Carpeta del Facilitador" le presenta el Área y Subárea a la que pertenece cada sesión, así como el objetivo que persigue, su mensaje fortalecedor y los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad. Las actividades no se han incluido en esta carpeta dado que usted las podrá consultar en la "Carpeta del Alumno".

La forma en que ha sido diseñado el taller propone que la mejor manera de llevar a cabo cada sesión es la siguiente:

1. Lectura grupal del mensaje fortalecedor y comentarios breves
2. Lectura de la introducción de cada lección
3. Realización del ejercicio (sección "Manos a la obra")
4. Reflexión grupal guiada por las preguntas de la sección "Reflexionemos" (esta parte se puede extender

tanto como el facilitador juzgue pertinente para alcanzar el objetivo de la sesión)

5. Registro del mensaje fortalecedor (de manera individual: cada alumno en su carpeta)
6. Autoevaluación (de manera individual: cada alumno(a) en su carpeta)
7. Cierre de la sesión

Finalmente, queremos recordar que es propósito del Taller el ser un espacio de trabajo cooperativo y dinámico por parte tanto del facilitador como de los alumnos y alumnas. Es importante, pues que usted también disfrute de su aplicación.

¡Bienvenido(a) y adelante!

**SESIÓN:**        **¿Quién es bueno para todo?**

**AREA:**        Conciencia de las capacidades de mi mismo y de los que me rodean

**SUB-AREA:**    Conciencia de mis capacidades y dificultades

**OBJETIVO:**    Que los alumnos(as) identifiquen en si mismos y en los demás sus distintas capacidades y dificultades

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Yo, como todas las demás personas, soy muy bueno(a) para algunas cosas y no tan bueno(a) para otras.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- Lápices de colores azul, rojo y negro (uno por alumno)

**SESIÓN:**        **¡ Mis dificultades no me limitan!**

**AREA:**        Conciencia de las capacidades y necesidades de mi mismo(a) y de los que me rodean

**SUB-AREA:**    Conciencia de los apoyos que necesito

**OBJETIVO:**    Que los alumnos(as) tomen conciencia de que las dificultades se resuelven por medio de los apoyos necesarios.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Con los apoyos adecuados, ¡mis dificultades no me limitan!*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- Lupas\*
- Calculadoras\*
- Hojas y Lápices\*
- El facilitador deberá calcular la cantidad necesaria dependiendo del número de alumnos(as) del grupo.

**SESIÓN:** ¿Quién puede sólo?

**AREA:** Conciencia de las capacidades y necesidades de mi mismo(a) y de los que me rodean

**SUB-AREA:** Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todos

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) tomen conciencia de que, debido a que todos tenemos distintas capacidades y limitaciones, nos necesitamos mutuamente.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Las diferencias nos hacen que seamos útiles para los demás. ¡Todos nos necesitamos!*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- Tarjetas para el primer intento: 1 tarjeta por alumno(a). (Ver a continuación)
- Tarjetas para el segundo intento: 1 juego de 3 tarjetas por cada equipo. (Ver a continuación)

**TARJETAS PARA EL PRIMER INTENTO**

(las tarjetas son idénticas para todos los miembros del equipo)

TU SI PUEDES	TU NO PUEDES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cortar madera porque te lo enseñó tu papá</li><li>• Construir un refugio porque lo aprendiste en un curso de verano</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escalar árboles ni subir a tus compañeros porque eres muy gordo</li></ul>

**TARJETAS PARA EL SEGUNDO INTENTO**

(una para cada miembro del equipo)

TU SI PUEDES	TU NO PUEDES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cortar madera porque te lo enseñó tu papá</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir un refugio porque nadie te lo ha enseñado</li><li>• Escalar árboles ni subir a tus compañeros porque eres muy gordo</li></ul>

TU SI PUEDES	TU NO PUEDES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir un refugio porque lo aprendiste en un curso de verano</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cortar madera porque te falta un brazo</li><li>• Escalar árboles ni subir a tus compañeros porque eres muy gordo</li></ul>

TU SI PUEDES	TU NO PUEDES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Escalar árboles y subir a tus compañeros porque eres muy fuerte</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Construir un refugio porque nunca lo has hecho</li><li>• Cortar madera porque no sabes como usar el hacha</li></ul>

**SESIÓN:** ¡Vivan las diferencias!

**AREA:** Conciencia de las capacidades y necesidades de mi mismo(a) y de los que me rodean

**SUB-AREA:** Respeto a la diversidad

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) se den cuenta de que debemos respetar las diferencias y no rechazar a nadie por ser distinto.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*No debemos permitir la burla ni el rechazo hacia nadie. Todos somos distintos y merecemos respeto.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor

**SESIÓN:** Y ahora ... ¿qué voy a hacer?

**AREA:** Autoestima

**SUB-AREA:** Actitud hacia el fracaso

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) tomen conciencia de que, ante el fracaso, debemos aceptar nuestra responsabilidad y tomar acciones positivas para solucionarlo.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*El fracaso nos hace sentir inferiores y poco apreciados. Cambiar esa actitud negativa es el principio de la solución. Recuerda: ¡Siempre podemos hacer algo al respecto!*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor

**SESIÓN:** ¡Bien por mí!

**AREA:** Autoestima

**SUB-AREA:** Valoración del éxito

**OBJETIVO:** Que cada alumno(a) tome conciencia de que la mayor parte de sus éxitos se los debe a él o a ella mismo(a).

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Tengo muchas cualidades que me hacen una persona especial.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor

**SESIÓN:** ¿Tengo que ser cómo los demás?

**AREA:** Autoestima

**SUB-AREA:** Autoafirmación

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) tomen conciencia de que cada quién vale por lo que es.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Todos deseamos ser aceptados por los demás, pero no es necesario compartir todas las ideas, habilidades y valores para ser aceptado por un grupo. ¡Mis verdaderos amigos y amigas me quieren tal cual soy!*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- Cassette con el caso de Mariana (Ver página siguiente)



### Transcripción del cassette con el caso de Mariana

**Mamá:** ¡Mariana!, ¿total que vas a hacer, vas a ir a la fiesta o no

**Mariana:** No se mamá, le voy a hablar a Gabi.

*(marcar teléfono)*

**RING! RING!**

**Gabi:** ¿bueno?

**Mariana:** hola, ¿está Gabi?

**Gabi:** sí ella habla, hola Mariana, ¿vas a ir a la fiesta de hoy?

**Mariana:** pues para eso te hablaba, porque ves que no soy muy buena para bailar y pues, aveces me da pena.

**Gabi:** pues como tu quieras, sólo que si no bailas no vas a poder estar con nosotras, ya sabes que a nosotras nos encanta bailar toda la noche porque así ligas más chavos y no vamos a estar aplastadotas sentadas en las sillas.

**Mariana:** bueno, voy a ver, luego te hablo ¿sale?

**Gabi:** bueno, bye.

**Mamá:** ¿qué pasó Mariana?

**Mariana:** nada ma, Gabi no sabe si va a ir. Yo creo que mejor no voy.

**Mamá:** como tu quieras.

**RING!**

**Mamá:** ¿bueno?

**Karla:** Hola señora, ¿está Mariana?

**Mamá:** sí Karla, ahorita te la paso.

**Mariana:** hola ¿Karla?

**Karla:** sí, ¿cómo estás?

**Mariana:** bien ¿y tú?

**Karla:** bien, oye, ¿vas a ir a la fiesta?

**Mariana:** pues no se, ya sabes que no se bailar, más bien que no puedo hacerlo muy bien, se me hacen muy difíciles los movimientos rápidos.

**Karla:** oye! pero ¿qué te pasa?, en una fiesta no sólo se baila, también se platica y se conoce gente. Ve, vas a ver que te vas a divertir.

**Mariana:** ¿sabes qué Karla?, tienes razón. Yo no puedo bailar bien y además no me gusta hacerlo, pero sí puedo platicar y pasármela bien a mi modo.

Además tienes razón, no siempre tenemos que hacer lo que hacen los demás. Te dejo para irme a arreglar, ¡nos vemos en la fiesta!

**Karla:** bueno, nos vemos allá.

**Mamá:** Mariana, ¿qué pasó? ¿vas a ir a la fiesta?

**Mariana:** sí mamá, y me tengo que apurar a arreglarme, ¿me llevas?

**SESIÓN:** Eres único

**AREA:** Autoestima

**SUB-AREA:** Autoaceptación

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) se den cuenta de que no vale la pena compararse con los otros porque cada quién es único y especial.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*No te compares, acéptate tal cual eres y recuerda: ¡eres una persona única!*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- Papel de rollo que se pueda cortar a la medida de cada alumno(a)
- Tijeras (tantas como alumnos(as) haya)
- Cinta adhesiva o Maskin Tape
- Plumones de punto grueso (uno por cada alumno(a))

**SESIÓN:** Todos tenemos derechos

**AREA:** Actitud hacia la defensa y la autodefensa

**SUB-AREA:** Conciencia de nuestros derechos

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos los individuos tenemos derechos y los debemos hacer valer.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*No basta con conocer nuestros derechos, debemos hacerlos valer.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- 2 cuadros en papel bond de aproximadamente 1.5 x 1.5 mts. cada uno (uno con el título "***Derechos que se están violando***" y otro con "***Acciones que debo tomar para hacer valer esos derechos***")
- 2 plumones de punto grueso de distintos colores (uno para escribir los derechos y otro para las acciones)
- Cinta adhesiva para pegar los cuadros

**SESIÓN:** La unión hace la fuerza

**AREA:** Actitud hacia la defensa y la autodefensa

**SUB-AREA:** La importancia de trabajar en grupo

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) se den cuenta de que pueden lograr mejores resultados si se unen esfuerzos y se trabaja en equipo.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Si somos más, tendremos más fuerza, pero debemos organizarnos para lograr lo que queremos.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor
- pliegos de cartulina (1 pliego por cada equipo)\*
- plumones de distintos colores pliegos de papel de china (1 pliego por cada equipo)\*
- 1 bote de pegamento por cada equipo\*
- 1 bola de estambre por cada equipo\*

\* el facilitador deberá calcular cuántos equipos de 5 personas se forman en el grupo

**SESIÓN:** ¡ Yo puedo !

**AREA:** Actitud hacia la defensa y la autodefensa

**SUB-AREA:** Nuestro propio poder para echar a andar el cambio

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) se den cuenta de que ellos pueden ser agentes de cambio en la sociedad.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Yo puedo influir en los demás y hacer que las cosas cambien.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor

**SESIÓN:** ¡Estoy listo para actuar!

**AREA:** Actitud hacia la defensa y la autodefensa

**SUB-AREA:** Cómo poner en acción la defensa

**OBJETIVO:** Que los alumnos(as) se motiven para tomar acciones concretas en favor del respeto y la aceptación de la diversidad.

**MENSAJE FORTALECEDOR:**

*Estoy listo y me comprometo a actuar en favor del respeto a la diversidad.*

**MATERIALES PARA EL FACILITADOR:**

- Rótulo del mensaje fortalecedor

## Anexo 3

### Escala de actitud hacia las tres áreas

**Instrucciones para el PRE-TEST:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Femenino

**¡HOLA!** Como ya sabes, pronto estarás participando en un Taller de Fortalecimiento en el cual tendrás la oportunidad de experimentar y hablar abiertamente de cuestiones que seguramente te ayudarán a conocerte mejor, a sentirte más contento contigo mismo y a defender tus derechos y los de tus compañeros y compañeras.

Para que el Taller sea más interesante y de más provecho para ti, es necesario que contestes el siguiente cuestionario. Es muy importante que seas **muy sincero**, ya que de ello dependerá la manera en que organicemos el Taller..

A continuación vas a encontrar varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas, tu deberás tachar con una "X" el cuadrado de la opción que se acerque más a lo que tu piensas o haces.

Por ejemplo, si la oración dijera "llego temprano a la escuela" y tu casi siempre llegas temprano, deberías tachar el cuadrado que dice "Casi siempre", tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Casi	Algunas	Casi
	Siempre	veces	Nunca
1. Yo llego temprano a la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es muy importante que sepas que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tu mismo te sientas. Además. Tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**. Ahora...¡vamos a comenzar!. Muchas Gracias.

**Instrucciones para el POST-TEST:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Femenino

**¡HOLA!** Como ya sabes, ésta es la última sesión del Taller de Fortalecimiento y la vamos a dedicar a contestar el siguiente cuestionario que es muy parecido al que contestamos al principio del Taller.

El objetivo de estos cuestionarios es saber cómo funcionó el Taller y así poder mejorarlo antes de volver a darlo a otros estudiantes. Es por ello que te recordamos que es importante que seas **muy sincero** al contestar.

A continuación vas a encontrar varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas, tu deberás tachar con una "X" el cuadrado de la opción que se acerque más a lo que tu piensas o haces.

Por ejemplo, si la oración dijera "llego temprano a la escuela" y tu casi siempre llegas temprano, deberías tachar el cuadrado que dice "Casi siempre", tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Casi	Algunas	Casi
	Siempre	veces	Nunca
1. Yo llego temprano a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es muy importante que sepas que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tu mismo te sientas. Además, tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**. Ahora...¡vamos a comenzar! Muchas Gracias.

**Escala:**

	<b>Casi siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi nunca</b>
1. Se me hace difícil el trabajo en clase	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Se me hace fácil hacer amigos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Se me hace fácil participar en actividades de la escuela (como obras de teatro, salidas, etc.)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4. Me siento mal cuando se me dificulta aprender algo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5. Me da pena participar en actividades de la escuela como conferencias u obras de teatro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
6. Me enoja conmigo mismo cuando no me puedo integrar a un grupo de amigos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
7. Pido ayuda cuando se me dificulta aprender algo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
8. Prefiero no decirle a mis amigos las cosas que se me dificultan	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
9. Participo en actividades de la escuela aunque tenga que pedir ayuda	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
10. Tengo más dificultades para aprender que los demás	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
11. Se me hace fácil hacer amigos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
12. Me es difícil participar en actividades de la escuela	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
13. Me molesta que hagan preguntas tontas en el salón	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
14. Me alejo de los compañeros que no jalen con el grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
15. Prefiero que los tímidos o lentos del salón no participen en actividades de la escuela que se les hacen difíciles	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
16. Les ayudo a preparar exámenes o trabajos a los compañeros que se les dificulta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Trato de que los compañeros más tímidos se sientan cómodos en el grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Les digo a mis compañeros que no hagan las cosas para las que no son buenos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Cuando me va bien en los exámenes es porque tengo buena suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hago todo lo que hacen mis amigos, aunque no esté de acuerdo, con tal de que no me critiquen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Siento que no valgo nada cuando me equivoco al participar una actividad de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Me decepciono de mi desempeño en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Me comparo con mis amigos y me gustaría ser como ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Siento que puedo participar exitosamente en las actividades de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Me siento decepcionado de mi mismo cuando repruebo un examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Siento que no valgo nada si mis amigos se enojan conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Me gustaría ser como mis compañeros que son buenos para participar en actividades de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Me parece que es injusto que el trabajo del grupo se atrase porque un alumno no entiende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Me enojo con mis amigos cuando no se respetan los derechos de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
30. Cuando una actividad de la escuela se me dificulta propongo al coordinador que la cambie para poder participar mejor	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
31. Le reclamo al maestro cuando creo que está actuando injustamente en clase	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
32. Defiendo a un compañero si otros están siendo injustos con él	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
33. me organizo con mis amigos para decirle al director de la escuela las cosas que nos parecen injustas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
34. voy a hablar con el director de la escuela cuando creo que se está actuando injustamente con algún compañero	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
35. me quedo sin hacer nada cuando mis amigos se están burlando de alguien	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
36. pido una segunda oportunidad cuando me equivoco en alguna actividad de la escuela como en una exposición o en una obra de teatro	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

### Escala de actitud hacia las tres áreas

#### Clave de respuestas

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca		Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1.	0	1	2	19.	0	1	2
2.	2	1	0	20.	0	1	2
3.	2	1	0	21.	0	1	2
4.	0	1	2	22.	0	1	2
5.	0	1	2	23.	0	1	2
6.	0	1	2	24.	2	1	0
7.	2	1	0	25.	0	1	2
8.	0	1	2	26.	0	1	2
9.	2	1	0	27.	0	1	2
10.	0	1	2	28.	0	1	2
11.	2	1	0	29.	2	1	0
12.	0	1	2	30.	2	1	0
13.	0	1	2	31.	2	1	0
14.	0	1	2	32.	2	1	0
15.	0	1	2	33.	2	1	0
16.	2	1	0	34.	2	1	0
17.	2	1	0	35.	0	1	2
18.	0	1	2	36.	2	1	0

**Resultados de la aplicación previa al taller de la escala de actitud  
hacia las tres áreas**

*Promedios por reactivo, categoría, nivel y área:*

react.	A L U M N O S											promedio total	promedio categoría	promedio nivel	promedio área
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11				
1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	0	1.4			
2	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1.1			
3	2	0	1	2	2	1	1	2	1	2	0	1.3	1.2		
4	1	2	0	1	1	1	2	2	0	0	0	0.9			
5	2	2	1	1	2	2	0	2	2	2	0	1.5			
6	2	2	2	2	1	2	1	2	1	0	0	1.4	1.2		
7	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1.4			
8	2	2	1	2	2	0	2	1	0	2	0	1.3			
9	2	0	1	1	1	0	1	2	2	0	0	0.9	1.2	1.2	
10	1	2	0	2	1	1	2	2	2	2	2	1.5			
11	2	2	0	1	2	0	1	1	1	1	0	1.0			
12	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	0	1.3	1.3		
13	2	2	0	1	1	1	2	0	1	0	0	0.9			
14	1	1	1	1	0	1	2	2	2	0	0	1.0			
15	2	2	1	2	1	2	2	0	1	2	2	1.5	1.2		
16	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0.6			
17	1	1	2	1	2	1	2	1	2	0	1	1.3			
18	0	2	0	2	2	2	1	1	0	1	0	1.0	1.0	1.1	1.2
19	0	2	2	2	0	2	2	2	2	1	0	1.4			
20	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	1.5			
21	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	0	1.6	1.5		
22	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1.7			
23	0	1	1	2	0	2	1	1	2	2	1	1.2			
24	2	2	1	1	2	1	1	2	0	1	2	1.4	1.4		
25	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0.5			
26	2	1	2	2	0	2	2	2	1	2	2	1.6			
27	0	2	1	2	0	0	2	2	2	2	0	1.2	1.1	1.3	1.3
28	2	2	0	1	2	2	2	1	0	1	2	1.4			
29	1	2	1	1	0	0	1	2	2	1	2	1.2			
30	2	0	0	0	0	2	0	1	0	1	2	0.7	1.1		
31	1	2	1	2	0	2	1	2	0	2	0	1.2			
32	2	1	2	1	2	1	0	0	0	1	2	1.1			
33	2	1	2	1	2	0	1	2	2	2	2	1.5	1.3		
34	2	2	1	0	0	0	0	1	0	1	2	0.8			
35	0	2	2	2	2	1	0	2	1	0	0	1.1			
36	1	2	1	0	0	1	1	0	1	0	2	0.8	0.9	1.1	1.1

*Promedios por reactivo, categoría, nivel y área por alumno(a):*

reactivo	A L U M N O S										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
total	1.3	1.6	1.0	1.4	1.1	1.1	1.2	1.5	1.0	1.2	0.8
área 1	1.4	1.6	0.9	1.4	1.3	1.0	1.3	1.5	1.1	1.1	0.5
nivel 1.i	1.7	1.4	1.2	1.4	1.4	1.0	1.1	1.8	1.1	1.0	0.2
categoría 1.i.A	1.7	1.3	1.3	1.7	1.7	0.7	1.0	1.7	1.0	1.3	0.3
categoría 1.i.B	1.7	2.0	1.0	1.3	1.3	1.7	1.0	2.0	1.0	0.7	
categoría 1.i.C	1.7	1.0	1.3	1.3	1.3	0.7	1.3	1.7	1.3	1.0	0.3
nivel 1.ii	1.1	1.7	0.6	1.3	1.2	1.0	1.4	1.2	1.0	1.1	0.8
categoría 1.ii.A	1.3	2.0	0.3	1.3	1.7	0.7	1.3	1.7	1.3	1.7	0.7
categoría 1.ii.B	1.7	1.7	0.7	1.3	0.7	1.3	2.0	0.7	1.3	0.7	0.7
categoría 1.ii.C	0.3	1.3	0.7	1.3	1.3	1.0	1.0	1.3	0.3	1.0	1.0
área 2	0.8	1.6	1.2	1.8	0.8	1.6	1.7	1.7	1.3	1.7	0.7
nivel 2.i	0.8	1.6	1.2	1.8	0.8	1.6	1.7	1.7	1.3	1.7	0.7
categoría 2.i.A	0.7	2.0	1.7	2.0	0.7	2.0	2.0	2.0	1.7	1.7	
categoría 2.i.B	1.0	1.7	1.0	1.7	1.3	1.7	1.3	1.7	1.3	1.7	1.3
categoría 2.i.C	0.7	1.0	1.0	1.7	0.3	1.0	1.7	1.3	1.0	1.7	0.7
área 3	1.4	1.6	1.1	0.9	0.9	1.0	0.7	1.2	0.7	1.0	1.6
nivel 3.ii	1.4	1.6	1.1	0.9	0.9	1.0	0.7	1.2	0.7	1.0	1.6
categoría 3.ii.A	1.7	1.3	0.3	0.7	0.7	1.3	1.0	1.3	0.7	1.0	2.0
categoría 3.ii.B	1.7	1.3	1.7	1.3	1.3	1.0	0.7	1.3	0.7	1.7	1.3
categoría 3.ii.C	1.0	2.0	1.3	0.7	0.7	0.7	0.3	1.0	0.7	0.3	1.3

<b>Total categoría A</b>	1.3	1.7	0.9	1.4	1.2	1.2	1.3	1.7	1.2	1.4	0.8
<b>Total categoría B</b>	1.5	1.7	1.1	1.4	1.2	1.4	1.3	1.4	1.1	1.2	0.8
<b>Total categoría C</b>	0.9	1.3	1.1	1.3	0.9	0.8	1.1	1.3	0.8	1.0	0.8

**Ámbito**

(a) 1	1.2	1.7	0.5	1.3	1.0	1.0	1.5	1.5	1.2	0.8	0.7
(a) 2	0.3	1.3	1.0	1.7	1.0	1.7	1.7	1.3	1.3	1.3	0.3
(a) 3	1.7	2.0	0.7	1.0	0.7	1.3	1.0	1.3	-	1.3	1.3
<b>Total (a)</b>	1.1	1.7	0.7	1.3	0.9	1.3	1.4	1.4	0.8	1.2	0.8
(b) 1	1.5	1.7	1.2	1.2	1.5	0.7	1.2	1.5	1.0	1.2	0.5
(b) 2	0.7	1.3	1.7	2.0	-	2.0	1.7	1.7	1.7	2.0	1.0
(b) 3	1.0	1.7	1.7	1.3	1.3	0.7	0.3	1.3	1.0	0.7	1.3
<b>Total (b)</b>	1.1	1.6	1.5	1.5	0.9	1.1	1.1	1.5	1.2	1.3	0.9
(c) 1	1.5	1.3	1.0	1.7	1.5	1.3	1.2	1.5	1.0	1.2	0.3
(c) 2	1.3	2.0	1.0	1.7	1.3	1.0	1.7	2.0	1.0	1.7	0.7
(c) 3	1.7	1.0	1.0	0.3	0.7	1.0	0.7	1.0	1.0	1.0	2.0
<b>Total (c)</b>	1.5	1.4	1.0	1.2	1.2	1.1	1.2	1.5	1.0	1.3	1.0

**Resultados de la aplicación posterior al taller de la escala de actitud hacia las tres áreas**

*Promedios por reactivo, categoría, nivel y área:*

react.	A L U M N O S											promedio total	promedio categoría	promedio nivel	promedio área	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11					
1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1.3			
2	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0.9			
3	0	2	2	2	0	1	1	0	2	2	2	2	1.3	1.2		
4	1	1	0	1	2	1	2	1	1	1	1	0	1.0			
5	1	2	1	1	2	2	0	2	2	2	2	1	1.5			
6	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1.6	1.4		
7	1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1.6			
8	1	2	1	2	2	2	1	0	1	1	1	0	1.2			
9	2	2	1	1	2	0	0	1	1	1	1	2	1.2	1.3	1.3	
10	1	2	1	1	0	1	1	1	2	2	2	1	1.2			
11	1	2	1	1	0	0	2	1	1	2	2	2	1.2			
12	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	0	1.5	1.3		
13	0	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0.8			
14	1	1	2	1	0	1	2	1	2	1	1	0	1.1			
15	0	2	1	0	2	2	1	1	1	1	1	0	1.0	1.0		
16	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	0	1.3			
17	2	1	2	1	2	1	1	2	0	1	2	2	1.4			
18	0	0	1	2	0	2	2	2	2	1	2	0	1.1	1.2	1.2	1.2
19	0	2	1	2	0	2	0	2	2	0	0	0	1.0			
20	2	0	2	2	0	1	0	2	2	2	1	2	1.3			
21	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1.7	1.3		
22	1	2	0	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1.4			
23	2	2	1	2	0	1	2	2	2	2	1	2	1.5			
24	2	1	1	1	2	0	1	2	2	1	1	1	1.3	1.4		
25	2	1	1	2	2	1	2	2	0	2	0	0	1.4			
26	2	0	1	2	2	2	2	1	0	0	1	1	1.2			
27	0	1	1	2	0	0	1	1	1	2	0	0	0.8	1.1	1.3	1.3
28	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1.5			
29	2	1	1	0	2	1	1	2	2	2	2	2	1.5			
30	2	0	1	2	2	0	1	1	0	0	2	2	1.0	1.3		
31	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1.4			
32	2	1	2	2	0	1	1	2	0	2	2	2	1.4			
33	2	1	1	2	0	1	1	1	2	1	2	2	1.3	1.3		
34	2	1	2	0	0	1	1	1	0	0	2	2	0.9			
35	2	2	1	0	2	1	1	2	0	0	2	2	1.2			
36	2	1	1	0	0	1	2	1	2	0	2	2	1.1	1.1	1.2	1.2

*Promedios por reactivo, categoría, nivel y área por alumno(a):*

reactivo	A L U M N O S										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
total	1.4	1.3	1.2	1.3	1.2	1.1	1.3	1.4	1.2	1.1	1.1
área 1	1.1	1.4	1.2	1.3	1.3	1.2	1.3	1.2	1.3	1.3	0.8
nivel 1.i	1.2	1.6	1.2	1.4	1.6	1.2	1.1	0.9	1.4	1.3	1.1
categoría 1.i.A	1.0	1.7	1.3	1.3	0.7	0.7	1.0	0.7	1.7	1.3	1.3
categoría 1.i.B	1.3	1.3	1.0	1.3	2.0	1.7	1.3	1.3	1.3	1.7	0.7
categoría 1.i.C	1.3	1.7	1.3	1.7	2.0	1.3	1.0	0.7	1.3	1.0	1.3
nivel 1.ii	1.0	1.3	1.2	1.1	1.1	1.2	1.4	1.4	1.1	1.2	0.6
categoría 1.ii.A	1.3	2.0	1.0	1.3	0.7	1.0	1.3	1.3	1.3	1.7	1.0
categoría 1.ii.B	0.3	1.3	1.3	0.7	1.3	1.3	1.7	1.0	1.0	0.7	
categoría 1.ii.C	1.3	0.7	1.3	1.3	1.3	1.3	1.3	2.0	1.0	1.3	0.7
área 2	1.4	1.2	1.0	1.8	1.1	1.2	1.3	1.8	1.3	1.1	0.8
nivel 2.i	1.4	1.2	1.0	1.8	1.1	1.2	1.3	1.8	1.3	1.1	0.8
categoría 2.i.A	1.3	1.3	1.3	2.0	0.7	1.7	0.7	2.0	2.0	1.0	0.7
categoría 2.i.B	1.7	1.7	0.7	1.3	1.3	1.0	1.7	2.0	1.7	1.0	1.3
categoría 2.i.C	1.3	0.7	1.0	2.0	1.3	1.0	1.7	1.3	0.3	1.3	0.3
área 3	1.9	1.0	1.2	0.9	1.1	0.9	1.2	1.6	1.0	0.8	2.0
nivel 3.ii	1.9	1.0	1.2	0.9	1.1	0.9	1.2	1.6	1.0	0.8	2.0
categoría 3.ii.A	1.7	0.7	1.0	1.0	2.0	0.7	1.3	1.7	1.3	1.0	2.0
categoría 3.ii.B	2.0	1.0	1.3	1.7	0.7	1.0	1.0	1.7	1.0	1.3	2.0
categoría 3.ii.C	2.0	1.3	1.3		0.7	1.0	1.3	1.3	0.7		2.0
<b>Total categoría A</b>	1.3	1.4	1.2	1.4	1.0	1.0	1.1	1.4	1.6	1.3	1.3
<b>Total categoría B</b>	1.3	1.3	1.1	1.3	1.3	1.3	1.4	1.5	1.3	1.2	1.0
<b>Total categoría C</b>	1.5	1.1	1.3	1.3	1.3	1.2	1.3	1.3	0.8	0.9	1.1

**Ámbito**

(a) 1	1.2	1.2	1.0	1.2	1.7	1.2	1.5	1.2	1.5	1.0	0.7
(a) 2	1.0	1.7	0.7	1.7	1.3	1.7	1.3	2.0	1.0	1.0	0.3
(a) 3	1.7	1.0	1.3	0.7	1.3	1.0	1.3	1.7	1.0	0.7	2.0
<b>Total (a)</b>	1.3	1.3	1.0	1.2	1.4	1.3	1.4	1.6	1.2	0.9	1.0
(b) 1	1.2	1.7	1.3	1.2	1.0	1.0	1.2	1.2	1.2	1.3	1.0
(b) 2	2.0	0.7	1.3	2.0	0.7	1.3	1.3	1.7	1.3	0.7	1.7
(b) 3	2.0	1.3	1.3	0.7	1.3	1.0	1.0	2.0	0.7	1.3	2.0
<b>Total (b)</b>	1.7	1.2	1.3	1.3	1.0	1.1	1.2	1.6	1.1	1.1	1.6
(c) 1	1.0	1.5	1.3	1.5	1.3	1.5	1.2	1.2	1.2	1.5	0.8
(c) 2	1.3	1.3	1.0	1.7	1.3	0.7	1.3	1.7	1.7	1.7	0.3
(c) 3	2.0	0.7	1.0	1.3	0.7	0.7	1.3	1.0	1.3	0.3	2.0
<b>Total (c)</b>	1.4	1.2	1.1	1.5	1.1	0.9	1.3	1.3	1.4	1.2	1.1

## Anexo 4

### Escala de referencia cruzada

**Estimado Profesor:**

Como usted está enterado, algunos de sus alumnos estarán participando en un Taller de Fortalecimiento. Dicho Taller tiene como principal objetivo que los alumnos tengan un mejor conocimiento de si mismos, que aprendan a valorarse y respetarse tanto a ellos mismos como a los demás y que desarrollen una actitud positiva hacia la defensa de sus derechos y los de las demás personas.

Con el fin de diseñar el Taller de acuerdo a las necesidades específicas de sus alumnos, les hemos aplicado un cuestionario. Sin embargo, para validar los resultados obtenidos y obtener una información mayor acerca de ellos, es necesario contar con el punto de vista de un profesor/director cercano a dichos alumnos.

Es por ello que a continuación le presentamos una serie de preguntas que deberán ser contestadas acerca de cada alumno que esté participando en el Taller.

Para cada pregunta encontrará tres opciones de respuesta y un espacio en blanco. Usted deberá elegir sólo una de las opciones. El espacio en blanco no debe ser llenado, a menos que usted considere que es necesario aclarar o especificar algo con respecto a la opción que eligió.

Por ejemplo, si la pregunta fuera "El alumno cumple con sus responsabilidades escolares" y usted considera que lo hace la mayor parte de las veces, deberá tachar el recuadro marcado con la opción "Casi siempre". Si usted no tiene ningún comentario al respecto, deberá dejar el espacio en blanco vacío, pero si cree que es necesario recalcar, por ejemplo, que dicho alumno cumple siempre y cuando se le esté recordando todo el tiempo, deberá anotarlo en dicho espacio como se muestra a continuación:

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. El alumno(a) cumple con sus responsabilidades escolares	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentario: lo hace sólo si se le está recordando todo el tiempo

Recuerde que el espacio en blanco no debe ser llenado en todas las preguntas, sólo en aquellas que usted lo considere realmente necesario. De cualquier manera, si tiene alguna duda antes o mientras esté contestando, no dude en consultarnos.

De antemano, le agradecemos su valiosa colaboración, estando seguros de que será de gran provecho para el éxito de tan importante experiencia educativa.



**Escala de referencia cruzada para el profesor**

Contestado con referencia al alumno(a): \_\_\_\_\_

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. El alumno(a) está consciente de sus capacidades y limitaciones	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
2. El alumno(a) acepta que tiene algunas limitaciones	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
3. El alumno(a) maneja apropiadamente sus dificultades pidiendo apoyo cuando lo necesita	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
4. El alumno(a) es consciente de que todos tenemos distintas capacidades y limitaciones	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
5. El alumno(a) respeta a aquellos que tienen dificultades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
6. El alumno(a) apoya a aquellos que tienen dificultades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
7. El alumno(a) se decepciona de si mismo(a)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
8. El alumno(a) se siente conforme con sigo mismo(a)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
9. El alumno(a) se compara y trata de ser como los demás	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
10. El alumno(a) se molesta cuando no se respetan los derechos de los demás	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
11. El alumno(a) respeta los derechos de los demás	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			
12. El alumno(a) ha tomado acciones positivas para defender sus derechos o los de los demás	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<i>Comentario:</i> _____			

## Escala de referencia cruzada para el profesor

### Clave de calificación

	Casi siempre	Alguna s veces	Casi nunca
1.	2	1	0
2.	2	1	0
3.	2	1	0
4.	2	1	0
5.	2	1	0
6.	2	1	0
7.	0	1	2
8.	2	1	0
9.	0	1	2
10.	2	1	0
11.	2	1	0
12.	2	1	0

### Resultados

reac.	S U J E T O S											promedio	promedio	promedio	promedio
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	total	categoría	nivel	área
1	1	0	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1.2	1.2		
2	2	0	0	2	1	1	0	1	1	1	2	1.0	1.0		
3	1	0	0	1	1	1	0	0	2	1	0	0.6	0.6	0.9	
4	0	1	1	1	1	2	1	1	2	1	0	1.0	1.0		
5	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1.6	1.6		
6	1	1	0	2	0	1	0	1	1	1	1	0.8	0.8	1.2	1.0
7	2	2	0	1	1	0	1	1	0	2	1	1.0	1.0		
8	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1.4	1.4		
9	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.8	1.8	1.4	1.4
10	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0.5	0.5		
11	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1.7	1.7		
12	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0.5	0.5	0.9	0.9

## Anexo 5

### Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Edad:** \_\_\_\_\_  
**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** ( ) Masculino ( ) Femenino

**¡HOLA!** A continuación encontrarás unas pequeñas historias de chicos y chicas como tú. Lo que tienes que hacer es leer lo que hicieron y tachar los cuadritos dependiendo si crees que tu actuarías igual que ellos. Por ejemplo, si la historia dijera que "Pedro no estudió para el examen" y tu no actuarías como Pedro, deberás tachar el cuadrito que dice "Casi nunca" como se muestra a continuación:

- |   |                          |                          |                                     |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
|   | Casi<br>siempre          | Alguna<br>s veces        | Casi<br>nunca                       |
| 1. Pedro no estudió para el examen. <b>Yo actuaría como Pedro ...</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Recuerda que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tu mismo te sientas. Además, Tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**. Ahora... ¡vamos a comenzar!. Muchas Gracias.

- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  | Casi<br>siempre          | Algunas<br>veces         | Casi<br>nunca            |
| 1. José no entendió la guía que dio el maestro de matemáticas y, a pesar de que el maestro se podía molestar con él, le pidió que si por favor le podía hacer una guía especial, un poco más sencilla y con más ejemplos para entender mejor. <b>Yo actuaría como José ...</b>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. María se sintió muy mal cuando sus amigos se burlaron de ella porque era gorda, pero no les dijo nada para que no se enojaran con ella. <b>Yo actuaría como María ...</b>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Manuel , que tenía muy mala memoria, se asustó cuando vio que el guión que le tocaba para la obra de teatro era muy largo. Entonces, a pesar de que algunos compañeros se podían burlar de él, fue y le dijo al maestro que si lo podían hacer más corto para que se lo pudiera aprender. <b>Yo actuaría Manuel ...</b>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. El maestro de geografía de dijo a un chico, delante de todo el salón, que era un TONTO y que no entendía porqué estaba en la escuela si ni siquiera sabía leer bien. A Paula le pareció muy injusto que el maestro hiciera eso, pero mejor no le dijo nada porque si no la iba a agarrar también contra ella. <b>Yo actuaría como Paula ...</b>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Un día, los amigos de Enrique se estaban burlando de un compañero porque es tartamudo. Enrique no conocía a ese chico pero le pareció muy mal que se burlaban de él, así que en buena onda les dijo a sus amigos que ya le pararan. <b>Yo actuaría como Enrique ...</b>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. En la entrega de diplomas de final de año, Sofía se enteró de que a su amigo no le iban a dar diploma porque tiene Síndrome de Down y no estaba registrado en la SEP. Entonces, aunque le daba mucha pena, fue con el director y le dijo que por lo menos le debían entregar una constancia para que estuviera en la ceremonia con todos. <b>Yo actuaría como Sofía ...</b> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## Escala de conducta potencial hacia la defensa/autodefensa

### Clave de calificación

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca		Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1.	2	1	0	4.	0	1	2
2.	0	1	2	5.	2	1	0
3.	2	1	0	6.	2	1	0

### Resultados de la medida previa al taller

reac.	S U J E T O S												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	0	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	Act. Académicas	0.8
2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	Relac. con Pares	1.7
3	2	1	2	0	0	0	2	0	1	2	2	Act. Escolares	1.1
AD	1.3	1.3	1.7	1.0	1.3	1.0	1.7	0.7	1.0	1.7	0.7	Total Autodefensa	1.2
4	0	2	2	2	2	2	1	2	0	2	2	Act. Académicas	1.5
5	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	Relac. con Pares	1.5
6	0	2	2	1	1	1	1	1	0	2	2	Act. Escolares	1.2
D	0.7	2.0	1.7	1.3	1.7	1.7	1.0	1.7	0.3	1.7	2.0	Total Defensa	1.4
Tot	1.0	1.7	1.7	1.2	1.5	1.3	1.3	1.2	0.7	1.7	1.3	<b>TOTAL IDEAL</b>	<b>1.3</b>

### Resultados de la medida posterior al taller

reac.	S U J E T O S												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1	0	Act. Académicas	0.8
2	2	2	1	1	2	2	1	2	0	0	0	Relac. con Pares	1.2
3	1	2	1	1	0	1	2	1	1	1	2	Act. Escolares	1.2
AD	1.3	1.7	1.0	1.0	0.7	1.3	2.0	1.3	0.7	0.7	0.7	Total Autodefensa	1.1
4	2	2	2	1	2	0	2	2	0	2	2	Act. Académicas	1.5
5	2	2	1	2	2	2	1	2	1	0	2	Relac. con Pares	1.5
6	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	Act. Escolares	1.6
D	2.0	2.0	1.7	1.3	2.0	1.0	1.7	1.7	1.3	0.7	2.0	Total Defensa	1.6
Tot	1.7	1.8	1.3	1.2	1.3	1.2	1.8	1.5	1.0	0.7	1.3	<b>TOTAL IDEAL</b>	<b>1.3</b>

AD = Autodefensa

D = Defensa

## Апехо 6

### Еvaluación final del taller

## Mis opiniones acerca del Taller

**1. Las cosas más importantes que aprendí fueron ...**

**2. Creo que el Taller me sirvió para ...**

**3. Creo que lo que debería de mejorarse del Taller es ...**

## Evaluación general del taller

### Resultados:

Alumno(a)	Las cosas más importantes que aprendí fueron ...	Creo que el Taller me sirvió para ...	Creo que lo que debería de mejorarse del Taller es ...
1	que fueron buenas las clases de Xilda y que no hay que molestar a nadie	para todo lo bueno	hacer actividades afuera
2	1. a respetar a las personas 2. a ayudarlos 3. a aceptar la ayuda de los demás 4. a juzgar a las personas por sus cosas buenas	realizar todo lo que acabo de escribir	actividades más movidas o interesantes
3	respetar, no molestar, ayudar, si no puedes inténtalo	todo lo que dije	que no nos traten a todos igual
4	todos somos distintos pero tenemos los mismos derechos. De sentirse orgulloso de uno mismo. No burlarse de los demás.	Pensar sobre algunas cosas y cambiar un poco mi actitud y la de todos.	Hacerse un poco más divertido, aunque si estuvo entretenido.
5	que todos tenemos derechos	para aprender a hacer amigos	que se comporten
6	respetar y entender	respetar a mis compañeros	enseñarnos cosas buenas
7	que hay que respetar a los demás, no burlarse de los demás, puedo hacerlo cuando me lo propongo, etc..	respetar a los demás y saber que no todos son iguales (y todos son iguales ante la ley)	más actividades fuera del salón
8	respeto, autoestima	aprender a respetar las ideas y formas de ser de los demás	la organización
9	a respetar y a comprender	para no actuar como los demás	la actitud
10	a respetar	ser consciente de lo que hago	no repetir muchas actividades, tratar a la gente como es, no poner ejemplos de niños SAI como que han recibido desprecio, rechazo, etc.
11	ayudar a las personas que necesitan ayuda y sacarlos adelante	que sacar todo lo que tengo dentro y para arreglar los problemas	yo digo que o hay nada que arreglarse en el taller



**Anexo 7**

**Reportes de las autoevaluaciones**  
**de cada sesión**

## AUTOEVALUACIONES DE CADA SESIÓN

### AREA 1: Actitud hacia las diferencias individuales

	<b>SESIÓN 1</b>	<b>SESIÓN 2</b>	<b>SESIÓN 3</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	<i>Que los alumnos(as) identifiquen cuales son sus capacidades y cuales sus dificultades.</i>	<i>Que los alumnos(as) tomen conciencia de que las diferencias se resuelven por medio de los apoyos necesarios.</i>	<i>Que los alumnos(as) se den cuenta de que se debe rechazar a nadie por ser distinto.</i>
<b>Alumno (a)</b>	<b>¿Quién puede sólo?</b>	<b>¡Mis dificultades no me limitan!</b>	<b>¡Vivan las diferencias!</b>
1	Es bueno que ayudemos a otra gente	Con ayuda nos sale todo mejor	la burla aveces es divertida y aveces fea
2	Trabajar en equipo es mejor que estar solo y que hay que aprender a tomar las cosas buenas de la gente	Lo más importante es tener ayuda y saber obtenerla	---
3	Que en trabajar en grupo o en equipo todo se puede lograr	Con apoyos todo lo logras	Debo respetar como quiero que me respeten
4	Trabajar en equipo es más sencillo	Todo lo que puedes lograr con apoyos	La burla y el rechazo no son buenos
5	Sobre la violencia y la escuela es importante porque ...	Los apoyos te ayudan a lograr lo que quieres	No hay que reirse de los demás
6	Trabajar en equipo es mejor	Con ayuda puedes lograr tus méritos	No debemos hacer lo que no te gusta que te hagan
7	---	Necesitamos apoyos y ayuda	No hay que burlarse de los demás
8	Debemos encontrar las cosas buenas de una persona y no las malas	Con apoyos podemos desaparecer nuestras dificultades	Debemos defender nuestros derechos
9	---	Con los apoyos podemos lograr todo	Debo respetar como quiero que me respeten
10	Es bueno aceptar a la gente tal y como es: no importando sus defectos y aprendiendo lo bueno	Por más que tengas limitaciones si buscas y encuentras un apoyo vences tus limitaciones	Hay veces que te gusta molestar y hablar de no burlarte y si te burlas
11	Todos podemos hacer algo para ayudarnos	Sin apoyo no puedes salir de lo que se te dificulta	---

## AREA 2: Autoestima

	<b>SESIÓN 4</b>	<b>SESIÓN 5</b>	<b>SESIÓN 6</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	<i>Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos nos equivocamos y que lo importante es buscar una solución</i>	<i>Que los alumnos(as) tomen conciencia de que cada quién vale por lo que es</i>	<i>Que los alumnos(as) se den cuenta de que no vale la pena compararse con los otros porque cada quién es único y especial.</i>
<b>Alumno (a)</b>	<b>Y ahora ... ¿qué voy a hacer?</b>	<b>¿Tengo que ser como los demás?</b>	<b>Eres único</b>
1	El fracaso nos hace sentir mal pero a veces no nos importa	Hacer algo por alguien que no le gusta se siente rechazado	Compararse no es bueno con otra persona
2	Es bueno aceptar sus errores y aceptarnos mutuamente	No hay que despreciar a alguien porque tenga impedimentos	Es bueno aceptar tus defectos pero también resaltar tus cualidades
3	Debo enfrentar mis problemas con los que tienes	Tengo que invitar a todos aunque sean sordo, mudo, etc. y hay que evitar que la gente se sienta mal	Si no me gusto como soy o como me veo, debo cambiar
4	No hay que sentirse fracasado, todos tienen equivocaciones	Hay que aceptar a las personas como son	Nuevas cualidades que tengo
5	---	hay que incluir a todas las personas aunque sean diferentes	Yo es contento conmigo
6	No hay que sentirse mal y hay que superar tu situación	No debo hacer lo que hacen los demás sino lo que yo quiero	que tengo que ser como soy
7	No hay que sentirse fracasado y hay que superarse	No importan las diferencias de los demás	Estoy bien como soy
8	Debemos enfrentar los problemas	Nos deben aceptar tal y como somos	Soy especial
9	Cuando fracasas hay que pedir ayuda y mejorar tu error	No hay que hacer lo que hicieran los demás	Soy especial
10	Todos cometelemos errores y no por eso nos vamos a sentir inferiores	No tengo que ser igual a los demás para pasármela bien y ser aceptado. AS no excluir a la gente.	Tengo que ser como realmente soy y no tratar de ser como otro
11	Tengo que pedir ayuda a lo que nos cuesta trabajo	hay que aceptar a las personas que no pueden ser como tu y entenderlas	Yo me quiero como soy

**AREA 3: Actitud hacia la defensa y la auto-defensa**

	<b>SESIÓN 7</b>	<b>SESIÓN 8</b>	<b>SESIÓN 9</b>
<b>Objetivo de la sesión</b>	<i>Que los alumnos(as) tomen conciencia de que todos los individuos tenemos derechos y los debemos hacer valer</i>	<i>Que los alumnos(as) se den cuenta de que se pueden lograr mejores resultados si se unen esfuerzos y se trabaja en equipo</i>	<i>Que los alumnos(as) se den cuenta de que ellos pueden ser agentes de cambio en la sociedad</i>
<b>Alumno (a)</b>	<b>Sesión 7: Todos tenemos derechos</b>	<b>Sesión 8: La unión hace la fuerza</b>	<b>Sesión 9: Yo puedo</b>
1	Tenemos derecho a hacernos valer	Si somos mas fuertes y asi podemos hacer lo que queramos. Es bueno trabajar en equipo	Influir en los demás es un poco de mal gusto con los demás y cambiar la actitud
2	---	Es mucho mejor aceptar la ayuda de los otros para lo que sea	---
3	hay que aprender a tener derechos a defender los	la organización es lo mejor	---
4	Debemos conocer todos nuestros derechos	---	---
5	hay que hacer algo derechos	Trabajar en equipo	---
6	tengo derechos a reclamar y a decir porque	Debemos apoyar a los demás	---
7	Tengo derechos	---	---
8	Debemos defender nuestros derechos	Debemos organizarnos bien	Puedo expresar mis opiniones
9	Todos tenemos derechos	Con organización con todo se puede	Puedo hacer que las cosas cambien
10	Todos tenemos derechos y los tenemos que hacerlos valer. No podemos dejar que abusen de nosotros	Que si todos trabajamos juntos y con ganas vamos a poder hacer las cosas mejor	Yo puedo ayudar a la gente para que cambie para bien
11	Tienen que respetar nuestros derechos	---	---