



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

07  
2es.

FACULTAD DE PSICOLOGIA

*1995 con correcciones*

"TENDENCIAS DE INVESTIGACION EN EL CAMPO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ((NEE) EN CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS: UNA REVISION DE TESIS EN EL PERIODO 1991-1996"

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
JANETT FLAMENCO HERNANDEZ

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ELISA SAAD DAYAN  
ASESOR ESTADISTICO Y REVISOR: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

MEXICO, D. F.

AGOSTO DE 1998.

*266/b/b*



TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

# AGRADECIMIENTOS



## **A Dios:**

*Por darme la vida,*

*a través de mis padres.*

*Por permitirme avanzar cada día,*

*Por rodearme de una familia maravillosa,*

*Por todo lo que fui, soy y seré.*

## **Gracias**



*A mis Padres:*

*Por mi vida,*

*Por su amor,*

*Por su amistad,*

*Por su comprensión,*

*Por su apoyo,*

*Por sus consejos,*

*Por sus desvelos,*

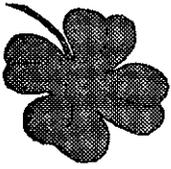
*Porque gracias a ellos*

*he logrado los objetivos*

*que me he propuesto.*



*Infinitamente gracias*



***A mi hermana Paty:***

***Porque siempre ha estado a  
mi lado dispuesta a darme  
cariño, apoyo y comprensión.***

***Por ser mi amiga y  
compañera.***

***Gracias***





*A Jorge:*

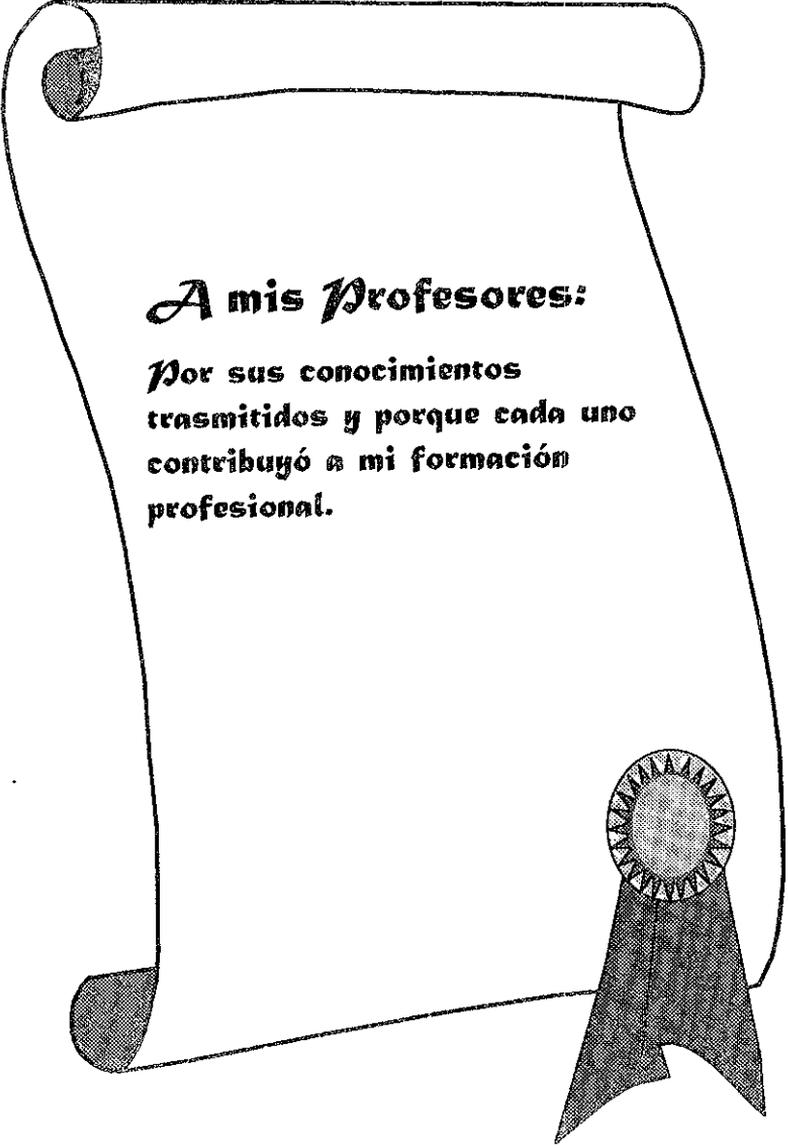
**Por tu incondicional amor.**

**A tí, que siempre te encuentras a mi lado para darme fuerzas, apoyo y consejos en el logro de mis metas personales y profesionales.**

**A tí, quien fuístes la persona más involucrada en mi carrera y con quien compartí triunfos y fracasos.**

**Gracias**



A black and white illustration of a scroll. The scroll is unrolled, showing text in the center. At the bottom right, there is a ribbon seal with a circular top and a pointed bottom. The text is written in a stylized, bold font.

***A mis Profesores:***

***Por sus conocimientos  
transmitidos y porque cada uno  
contribuyó a mi formación  
profesional.***

***Al Director de Tesis:***

***Lic. Elisa Saad***

***Por su amistad, confianza y conocimientos compartidos***

***Por creer en mí.***

***Por su apoyo en los más arduos momentos en la  
realización del presente trabajo.***

***Al Asesor Metodológico:***

***Lic. Fernando Fierro***

***Por confiar en mi trabajo, apoyarlo y***

***asesorarlo para que éste llegara a su fin.***





***A los sinodales:***

***Lic. Patricia de Buen Rodríguez***

***Lic. Ma. Angeles Mata Mendoza***

***Lic. Gerardo Hernández Rojas***

***Por sus valiosos comentarios y  
sugerencias que enriquecieron el presente  
trabajo de tesis***

## RESUMEN

El propósito principal de la presente investigación fue hacer una revisión sistemática de los contenidos temáticos, teóricos y metodológicos de las tesis elaboradas sobre el tópico de educación especial e integración educativa en el período 1991-1996, con el fin de evidenciar las tendencias de investigación dentro del campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Para tal efecto se analizaron 285 tesis de once licenciaturas de cinco ámbitos universitarios: Facultad de Psicología y Colegio de Pedagogía de la UNAM, Psicología de la UIA, UPN y ENE. Se utilizó un instrumento basado en el elaborado por la Dra. Lucio y la Lic. Heredia (Paez y Pallares 1991). Los datos obtenidos se presentan en un plano descriptivo, logrando plasmar un panorama revelador de los campos en los que las profesionales egresados han investigado, entre algunos indicadores se encuentran: Las preferencias temáticas, metas que preocupan y/o interesan, aportaciones pedagógicas. Haciendo evidente que los profesionales egresados, en su mayoría, concuerdan con la propuesta de responder a una educación integrada que responda a una educación con equidad y calidad para todo individuo con o sin Necesidades Especiales (NE).

# ÍNDICE

	Pag.
AGRADECIMIENTOS	
RESUMEN	
INTRODUCCION	1
<b>CAPÍTULO 1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>9</b>
1.1 GENERALIDADES	11
1.2 CONCEPTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACION	13
1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	15
1.4 LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. ARTÍCULO 41	18
1.5 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	21
1.6 ADAPTACIONES CURRICULARES	22
1.7 COMENTARIOS FINALES	27
<b>CAPÍTULO 2. PRACTICA DE LOS PROFESIONALES QUE INCIDEN EN EL CAMPO DE LAS NEE</b>	<b>29</b>
2.1 GENERALIDADES	31
2.2 FUNDAMENTACIÓN	35
2.2.1. TEORÍA DE CONSTRUCTOS PERSONALES (TCP)	35
2.2.2. LA TCP Y EL CAMPO DE LAS NEE	37
2.2.2.1. LOS PADRES	37
2.2.2.2. EL NIÑO	38
2.2.2.3. EL PROFESIONAL	40

2.3	MARCOS CONCEPTUALES	40
2.3.1.	MODELOS CONCEPTUALES	41
2.3.1.1.	MODELO MÉDICO	42
2.3.1.2.	MODELO PSICOMÉTRICO	44
2.3.1.3.	MODELO CONCEPTUAL	45
2.3.1.4.	MODELO CURRICULAR SOCIAL	46
2.3.4.1.	ENFOQUE HUMANISTA Y SUS Y IMPLICACIONES EDUCATIVAS	48
2.3.4.2.	PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA VIDA	50
2.3.2.	MODELOS DE ASESORAMIENTO	54
2.3.2.1	MODELO DE EXPERTO	55
2.3.2.2.	MODELO DE TRANSPLANTE	56
2.3.2.3.	MODELO DE USUARIO	58
2.4	COMENTARIOS FINALES	60
 <b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN SUPERIOR</b>		 63
3.1	POLÍTICA EDUCATIVA Y CURRÍCULUM	65
3.2	EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAMPO LABORAL	69
3.2.1.	CORRIENTES ESTRUCTURALISTAS	70
3.2.2.	CORRIENTES ECONOMICISTAS	71
3.2.2.1.	EL CAPITAL HUMANO	...71
3.2.2.2.	TEORÍA DEL DESARROLLO	73
3.3.	UNIVERSIDADES	75
 <b>CAPÍTULO 4. TRABAJO DE TESIS: “LA CULMINACIÓN DE UNA FORMACIÓN ACADÉMICA”</b>		 79
4.1	IMPLICACIONES: FORMACIÓN PROFESIONAL, CURRÍCULUM Y TESIS	81
4.2.	CONTENIDOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE UNA TESIS PROFESIONAL	85
4.3.	ANTECEDENTES SOBRE EL ANÁLISIS DE TESIS. EL CASO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM	89

<b>CAPÍTULO 5. MÉTODO</b>	97
5.1 OBJETIVO GENERAL	99
5.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	99
5.3 HIPÓTESIS DE TRABAJO	100
5.4. VARIABLES O INDICADORES	101
5.5 POBLACIÓN O UNIDADES DE ESTUDIO	101
5.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN	102
5.7 TIPO DE ESTUDIO	102
5.8 INSTRUMENTO	103
5.9 PROCEDIMIENTO	104
<b>CAPÍTULO 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	107
6.1. DE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y BIBLIOGRÁFICA	109
6.2 DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS Y TEÓRICOS DE LAS TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y BIBLIOGRÁFICA	111
6.3: DE LOS CONTENIDOS METODOLÓGICOS	120
6.3.1. DE TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y BIBLIOGRÁFICA	120
6.3.2. DE TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	121
6.3.3. DE TESIS DE INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	127
6.4 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE RESULTADOS	129
6.4.1. CUADROS	131
6.4.2. GRAFICAS	135
6.4.3. TABLAS	157

<b>CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	205
7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	206
7.2. ALCANCES	218
7.3. LIMITACIONES	219
7.4. SUGERENCIAS	220
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	221
<b>APÉNDICES 1:</b>	231
INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	
<b>APENDICE 2:</b>	257
CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.	
<b>APENDICE 3:</b>	271
INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.	
<b>APENDICE 4:</b>	289
CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	
<b>APENDICE 5:</b>	299
DIRECTORIO DE TESIS SOBRE EL TÓPICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE CINCO ÁMBITOS UNIVERSITARIOS.	

# *INTRODUCCION*

Por los años cincuenta el concepto de deficiencia mental era visto como algo estático e innato. Las personas "deficientes" lo eran por causas orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables limitando, así, las oportunidades de intervención, ya que se consideraba que la deficiencia estaba dentro del individuo y que con ella permanecería a lo largo de su vida (Marchesi y Martín, 1990).

Esta visión trajo consigo dos aspectos relevantes. La primera consistió en la necesidad de una detección precisa del trastorno, resultando de gran utilidad las pruebas de inteligencia, mediante las cuales, se llegaron a delimitar los distintos niveles del retraso mental. La segunda aparece vinculada con la necesidad de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria, surgiendo así las escuelas de educación especial. Por lo que la tarea de los profesionales consistió en cuantificar la capacidad intelectual y asignar a los individuos, según su capacidad, a escenarios de atención especial.

Los cambios de concepción se inician a partir del cuestionamiento de la incurabilidad del trastorno, abriendo paso a posiciones ambientalistas y conductistas. Sin dejar de lado los datos cuantitativos proporcionados por los test de inteligencia, pero ya se tomaba en cuenta las influencias sociales y culturales que podían determinar el funcionamiento intelectual. Abriendo camino a la concepción de que la deficiencia podía estar causada por la falta de estímulos adecuados o por procesos de aprendizaje incorrectos, por lo que los conceptos de adaptación social y aprendizaje se incluyen en las definiciones de retraso intelectual, distinguiendo entre causas <<endógenas>> y <<exógenas>> reforzando las posibilidades de intervención.

Finalmente, por la década de los setenta se produce un movimiento que impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia, por lo que el paradigma de educación especial se transforma en uno de integración que...

desvinculación entre la formación profesional y las demandas sociales, la descontextualización y la ruptura entre la teoría y la práctica. Las universidades continúan privilegiando curriculum informativo en lugar de formativo (Saad, op. cit.)

Lo anterior puede ser consecuencia de que en las universidades dotan a los alumnos de conocimientos teóricos de índole científica, posteriormente ofrece materias aplicadas, y al final promueve la solución de problemas propios de su campo profesional, lo que Schon (1992) llama curriculum de racionalidad técnica.

A partir de este enfoque no se presentan diversas dificultades en el campo de las NEE, ya que la labor de los profesionales se centra en su capacidad de aplicar el conocimiento teórico aprendido a la solución de problemas de situaciones tipificadas, siendo que en la práctica no existen dos situaciones para las que haya una misma solución, apartándose así de la reflexión práctica (Saad, op. cit.).

La atención de cada persona con necesidades especiales demanda un análisis reflexivo, único y particular en función de éste y de los recursos; por lo que resulta indispensable el análisis de cada una de las circunstancias particulares que rodean a la persona en cuestión y el disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para su optimización. El profesional debe guiarse por su reflexión, sentido común, estar abierto a colaborar con otros, ser sensible a los cambios y abierto a nuevas tendencias apoyadas en los derechos a la educación de calidad para todos.

Estos cambios de paradigma por los que atraviesa la educación, los recientes replanteamientos en torno a las necesidades especiales, el énfasis en mejorar la calidad educativa de todos los alumnos y de alcanzar un concepto de sociedad más tolerante, justa, responsable, cooperativa y abierta a la diversidad, está reclamando reformas importantes en los curriculum de formación de profesionales que inciden en el campo de las necesidades educativas especiales (Saad, op. cit.).

Por ello es necesario que la formación universitaria y la práctica de los profesionales egresados de las universidades estén basadas y guiadas por el paradigma integrador.

para el insumo de un plan general o particular de educación superior (p.21).

Al respecto Guzmán y Oliver (1989) ratifican a la producción de tesis como...

... la primera oportunidad que tiene el estudiante de aplicar profesionalmente los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera. Por ello, refleja de alguna manera diversos aspectos curriculares, tales como el énfasis hacia determinada orientación psicológica, los intereses y especializaciones de los docentes, y el sector social hacia el que se encausa el servicio profesional (p.260).

De acuerdo con Latapí (1977) el análisis de trabajos de tesis se puede obtener una serie de indicadores importantes para interpretar, diagnosticar y planificar la enseñanza superior.

De lo anterior surge la inquietud y la necesidad de contar con una investigación que brinde un conjunto de datos que reflejen los contenidos temáticos, teóricos y metodológicos que se abordan en las tesis de los profesionales egresados de distintos ámbitos universitarios, con el fin de revelar el énfasis y entrenamiento de éstos y proporcionar el panorama de investigación.

Por lo que el interés primordial de la presente investigación fue el de proporcionar un conjunto de datos que nos permitan contemplar las tendencias de investigación dentro del campo de las necesidades especiales, y así los sectores educativos, ya sea privados o gubernamentales consideren las nuevas tendencias de investigación y de esta manera atender las demandas sociales dentro del contexto del nuevo paradigma y de esta forma contribuir a la generación del cambio en las concepciones que la comunidad educativa tiene sobre su participación en el modelo curricular social dentro del campo de la educación especial.

Para tal finalidad se realizó una revisión sistemática de los contenidos temáticos, teóricos y metodológicos de las tesis presentadas en el periodo 1991-1996, por los egresados de once diferentes licenciaturas, que inciden en el campo de las necesidades especiales que han sido elaboradas sobre el tópico de educación especial e integración educativa de la Facultad de Psicología y el Colegio de Pedagogía de la UNAM, Psicología de la

temáticos, teóricos y metodológicos que abordan en sus tesis, en el período 1991-1996.

7. Precisar las áreas temáticas y los paradigmas en los que se basan y guían los trabajos de tesis analizados.
8. Manifiestar los modelos que emplean los profesionales para establecer una relación, interpretar, comprender e intervenir a personas con necesidades especiales.
9. Elaborar un inventario de tesis que abordan el tópico de educación especial e integración educativa de cinco ámbitos universitarios, con el fin de difundirlos.

# CAPITULO 1

## DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

*Los ideales son como las estrellas:  
nunca los alcanzamos, pero,  
igual que los marinos en altamar,  
trazamos nuestro camino siguiéndolos.*

*Jean Paul Sartre*

### 1.1. GENERALIDADES

México, como a lo largo de su historia, atraviesa por una etapa de cambios y ajustes del Sistema Educativo Nacional, donde se confrontan variadas formas de acción, las cuales deben ser atendidas con la participación de las autoridades de un personal capacitado, hasta la sociedad misma, ya que todos tendrán influencia y trascendencia en la educación del estudiante; para llegar a la reestructuración de la educación ha participado un organismo internacional, la UNESCO, que enfatiza la preocupación hacia esta área de interés y prioridad mundial, ya que es la base para el desarrollo favorable de un país, siendo necesario revalorizar su importancia: así, a la educación la observa de manera global y plantea el reordenamiento del sistema educativo con el fundamento de una educación para todos, es decir, personas con discapacidad o no, en un mismo núcleo; ofreciendo atención diversa, valiéndose de estrategias, métodos, y todo lo que conlleve beneficio al mundo de manera cualitativa.

El reformulamiento de la concepción de la educación especial, debe ser atendida, analizada y reflexionada por profesionales, específicamente licenciados en psicología, pedagogía, trabajo social y en educación especial, entre otros, ya que su formación profesional no sólo gira y se desenvuelve en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino es elemento

activo que, de manera práctica y real, comprende en su haber dicha concepción.

Se entenderá, entonces, que la educación especial ya no es instancia separada de la educación regular, sino integrante de la misma, con esto se pretende responder a una educación con equidad y para todos, cabe mencionar que la equidad se puede observar desde dos puntos, uno con base en el objetivo planteado donde todos los niños tienen derecho a recibir su educación sin segregaciones y, otra, con base en la realidad de la escuela y del aula, de qué tan coherente sea para cada alumno con un trato y atención, general o específica, que coadyuve a su beneficio. La primera observación se dirige a los derechos humanos, a la razón legal; la segunda, al cumplimiento o no de esa norma, la cual se objetiva en el contexto de cada niño, participe de esta transformación, ya que sus mismos compañeros, la familia, la sociedad, etc. forman parte importante para cumplirla, Es aquí donde se cuestiona si todos los que forman parte del equipo activo en la propuesta se encuentran totalmente informados, conscientes y convencidos, de la propuesta: **Integración Educativa.**

**Para el sujeto de atención se incluye el concepto: Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, de manera oficial, el alumno con o sin discapacidad tiene derecho a desarrollarse dentro del aula de educación regular, siendo responsabilidad del equipo de trabajo estudiar y analizar lo que cada alumno con NEE requiera, creando un plan con estrategias especiales acopladas a sus necesidades, haciendo las **Adaptaciones Curriculares** correspondientes para su óptimo aprendizaje; todos los recursos pueden ser tomados por el maestro de grupo y difundir los que considere que son propicios y adecuados, lográndose, así, un gran compromiso y preparación para llevarlos a cabo. También, se considera que si dentro de la educación regular no se responde a las necesidades del alumno, puede ser canalizado a una escuela donde se le ofrezcan los apoyos que requiere.

La integración educativa resulta una propuesta con expectativas y retos que no se pueden desprender de la realidad social, cultural, política y económica de un país, ni tampoco de la realidad de cada una de las personas participantes en esta transformación, de los alumnos de atención, sea especial o no.

Como inicio de la reordenación educativa en México (1994), se pone en marcha una instancia técnico-operativa y administradora de la educación

especial, la **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**, que persigue el objetivo de favorecer los apoyos teóricos y metodológicos de las NEE en la escuela regular, para beneficiar la integración y elevar la calidad de la educación. Se maneja que un equipo de profesionales tengan a su cargo el funcionamiento favorable a las demandas de los alumnos con NEE, desde su detección, orientación a maestros de grupo y a padres.

## 1.2. CONCEPTUALIZACION Y FUNDAMENTACION

Los significados no yacen en las cosas o en las personas: sino en la interpretación o definición que le atribuye quien las observa y las estudia. No hay que olvidar que los seres humanos son sociales y los significados se desarrollan por medio de la interacción con otros. Es por eso, que los conceptos y definiciones cambian de acuerdo con un contexto social, económico, político, moral y espacial de cada momento. Prueba de ello es la terminología empleada para segregar, discriminar y diferenciar (anormal, atípico, discapacitado, minusválido..) a las personas con necesidades especiales, en un momento determinado bajo características socioculturales diferentes.

La creación de conceptos con respecto a la integración educativa y las necesidades especiales, y su aplicación han sido efecto provocado por la forma en que pensamos acerca de ellos. Es decir, las NEE son una forma de pensar que refleja los valores, los problemas y las preocupaciones de las personas que en un contexto y en un tiempo determinado. (Bogdan y Kugelmauss; en Vega, R.G., 1996).

La comprensión para las personas con NEE tiene un significado moral. La forma en que pensamos acerca de ellas está llena de juicios sobre lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal. El significado de dichas necesidades es simbólico ya debe ser visto en términos de que es lo que la sociedad realza y que es lo que degrada. Los pensamientos sociales acerca de lo que es la inteligencia, la belleza, la confianza y el triunfo deben ser comprendidos con el objeto de entender a estas personas, lo cual significa, a su vez, luchar contra una estructura tradicional que se avergüenza de ellas.

Por otro lado, el principio de integración es un derecho constitucional, aún más, es sencillamente un principio de convivencia civilizada. Es la reafirmación de la imagen que el hombre ha formado en el transcurso de los

siglos, una imagen en la que ni el sexo, la raza, el idioma, la inteligencia, la integración física y sensorial puedan originar una discriminación entre los individuos de una sociedad. (Rodríguez, 1991).

Integrar a las personas con necesidades especiales no es ni más ni menos que aceptarlos, reconociéndolos como miembros de nuestra sociedad.

Diversos autores han tratado de definir en concepto de integración, entre algunos están:

Morán (1986), quién afirma que la integración....

.... es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros:... Significa ser miembro activo de la comunidad, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios, y derechos que los ciudadanos "normales" (SEP/DGEE, 1985; p.28).

Para Wemer, la integración es "un fenómeno necesario en el cambio del desarrollo; los miembros que se han de diferenciar tienen que integrarse a la vez, tanto en el ámbito corporal, como en el psíquico, pues si esto no sucede se pone en peligro la subsistencia de todos". (Rodríguez, op. cit.; p.46-47).

La D.G.E.E. la define como "la estrategia o proceso que se utiliza durante la edad del desarrollo para lograr la normalización" (SEP/DGEE, op. cit.; p.25).

Por otro lado, los movimientos humanistas consideran a las personas como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso. De esto se derivan dos principios los cuales son descritos por Macotela (1995):

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

2.- **Integración:** Significa el proporcionar a los individuos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para

el resto de las personas a menos que sus problemas sean tan severos que no puedan integrarse a programas regulares. Lo cual no se daba en el pasado, ya que a las personas diferentes se les mantenía aisladas o escondidas. Posteriormente se les sacó del aislamiento, pero se les mantuvo en instituciones especiales (otra forma de aislamiento, aunque menos severa).

Al explorar los derechos humanos de las personas con deficiencia mental, se encontró que sin importar el grado de deficiencia o condiciones limitantes múltiples, son individuos sensibles a su bienestar adecuado o inadecuado de su ambiente físico (Rodríguez, op. cit.).

Esto hace reflexionar con respecto a las condiciones de vida en las instituciones y lo capaz que es la persona con alguna deficiencia.

En la actualidad ha causado enorme controversia en los países del mundo, el hecho histórico de institucionalizar a la persona con necesidades especiales, ya que los métodos que se venían utilizando han fallado, debido a que no incrementan la competencia de los residentes de hospitales e instituciones, además, en cuanto a su desarrollo social se ha hecho presente el abuso, la degradación y la evaluación humana.

Existe considerable evidencia indicando que la institucionalización en escuelas especiales tiende a propiciar efectos negativos de comunicación y competencia social en general. Por lo que de acuerdo al principio de normalización que postula que las personas con necesidades especiales se unan a las condiciones y patrones de vida que condiciona la cultura de la comunidad en la que han crecido y vivirán tanto como les sea posible. Lo que significa que, estas personas, recibirán las mismas condiciones de vida y posibilidades de la sociedad, así deberá permitírseles desarrollar todos sus recursos a niveles óptimos.

### **1.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Según la información obtenida de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en su publicación "La educación especial en México" (1981). La primera iniciativa para brindar ayuda a niños con NEE corresponde al presidente Benito Juárez quien brindó apoyo a personas con sordera y con ceguera mediante la creación de escuelas.

Es a partir de este siglo (1914) cuando el precursor de la educación especial para personas con deficiencia mental, Dr. José de Jesús González, comenzó a brindarles atención en León, Guanajuato.

Entre 1919 y 1927, comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de personas con discapacidad intelectual en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México); se implementaron técnicas educativas actualizadas y se creó la escuela de recuperación física.

Alrededor de 1930, el Dr. Santamaría y el Dr. Lauro Aguirre reorganizaron el departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar dependiente del **Ministerio de Educación Pública (MEP)**, ante la necesidad de implementar técnicas educativas actualizadas en nuestro país, así, como de estudiar el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos y su relación con su aprovechamiento escolar.

Cinco años más tarde, el Dr. Solís Quiroga planteó ante el MEP la necesidad de institucionalizar la "Educación Especial" en México para lo cual, en la Ley Orgánica de Educación, se creó un apartado referente a la protección de los débiles mentales por parte del Estado.

En 1941, el Lic. Octavio Véjar Vázquez, ministro de Educación Pública, propuso la creación de una escuela de especialización docente en educación especial, para lo cual fue necesario modificar la ley mencionada anteriormente. Dos años después, la Escuela de Formación Docente abrió sus puertas.

Mientras tanto las instrucciones de educación especial, a nivel nacional, continuaron surgiendo y evolucionando; prueba de ello fue la creación de escuelas primarias de perfeccionamiento en el Distrito Federal (DF) y la inauguración de la escuela para niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz, entre otras.

Los esfuerzos realizados por consolidar un Sistema Educativo para niños con NEE, alcanzó su culminación con un decreto en 1970, por medio del cual se ordena la creación de la **Dirección General de Educación Especial (DGE)**, la que representó un cambio de actitud hacia la atención de niños especiales.

Esto tuvo una importante trascendencia debido a que se dio una alternativa para sistematizar y coordinar todos los esfuerzos, además de que México tuvo una evolución sociocultural que le permitió ingresar al ámbito internacional a través de la **Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**, en donde se reconoce la necesidad de la educación especial dentro del contexto educativo general.

La puesta en marcha de proyectos y servicios, así como la creación de instancias como **Grupos Integrados (GI)**, **Centros Psicopedagógicos (CPP)**, **Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)**, así como **Escuelas de Educación Especial (EEE)**, hicieron posible brindar atención a las personas que lo requirieron; sin que esto signifique que se haya cubierto en su totalidad la demanda educativa y social de las personas con necesidades especiales.

Para 1993, la S:E:P: realizó cambios, tanto en el marco legal, como en el administrativo y operativo de los servicios ya mencionados. En el marco legal, se designó un **artículo (41)** exclusivamente para la educación especial en la **Ley General de Educación**; dicho artículo se encuentra destinado a los individuos con discapacidades; el cual se explica con mayor detalle en el encabezado 1.4 de este capítulo.

En lo que se refiere al marco administrativo y operativo, se pretende compartir recursos humanos y ahorrar recursos materiales para atender el mayor número de demandas de la población llevando los servicios de atención psicopedagógica a las escuelas regulares para hacer progresivamente vigentes los principios de normalización e integración. Este es el caso de las **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**, las cuales pretenden renovar la escuela pública para convertirla en la instancia que responda efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, con equidad social, calidad y atendiendo a la diversidad cultural, económica, cognitiva, religiosa, etc.

Otras instancias que se crearon son los **Centros de Atención Múltiple (CAM)**, en donde se procura la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para: 1) tener acceso a un nivel más alto de integración, o bien, en caso de que ésta no se logre, 2) el dar las alternativas para una autónoma convivencia social y productiva.

## **1.4. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. ARTICULO 41**

La Ley General de Educación en su artículo 41, se refiere a la atención educativa de los alumnos con NEE como un avance irreversible que es tomado como deuda de justicia, para la gente que necesita de nuestra colaboración y que por falta de preparación se les había negado; por otra parte, marca una orientación educativa que corresponde a la **Reorientación del Sistema Educativo Nacional** y por último, sugiere incluir a padres y maestros en general para que el proceso de integración tenga una mayor aceptación a nivel social. (Cuadernillo de integración De. No. 2)

### **ARTÍCULO 41:**

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social (DGEE/SEP, 1994; Cuaderno de Integración No. 2)

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, la educación pública procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva dentro de las EEE (Beeny, 1985: p.33).

Esta educación incluye educación a los padres o tutores así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación (Programa de Desarrollo Educativo.

Cuando hablamos de educación especial, entendemos que es para personas con alguna discapacidad, ya sea transitoria o definitiva; la persona con discapacidad transitoria necesita apoyos especiales o extras durante un tiempo determinado, en cambio, al hablar de una discapacidad definitiva o permanente, los apoyos se van a requerir durante toda la vida.

En definitiva, las personas con discapacidad tienen el mismo derecho de acceder al currículum de la Educación Básica, ayudándose con los apoyos necesarios para que puedan alcanzar los propósitos marcados en dicha curricula. El poder lograr este derecho lleva, consigo, la elaboración de una serie de **Adaptaciones Curriculares**, las que permitirán la aceptación del alumno con NEE en su grupo de pertenencia.

Las primeras **Adaptaciones Curriculares** que se deben de realizar son en la curricula básica que lleva el maestro en el Aula regular, tomando en cuenta el nivel de aprendizaje del alumno con NEE, y las capacidades con las que cuenta. Todo lo relacionado con estas adecuaciones se explican más a fondo en el apartado 1.6 de este capítulo.

La escuela a la que recurra el alumno con NEE deberá prever los elementos que necesitará, tanto en los aspectos de la curricula, como en condiciones de acceso; entendiendo por esto la eliminación de barreras arquitectónicas, en caso de ser necesario.

La educación no debe excluir a los individuos con necesidades especiales, debe de aceptarlas como son, respetando sus diferencias, y adecuándose a ellas, para que se pueda lograr una interacción satisfactoria.

Esta integración, requiere del apoyo profesional técnico y de material didáctico adecuado, Diferenciándose cuatro modalidades:

- a) El grado de dificultad y de desempeño en el plantel.
- b) Que el profesor conozca el compromiso que implica aceptar a un alumno con NEE, teniendo la suficiente habilidad para el manejo del grupo.
- c) El apoyo especial para el alumno y la asesoría de especialistas para el profesor de la escuela regular.
- d) Aceptación de los padres de familia.

Para lograr una plena integración de los alumnos con NEE se pueden diferenciar varios tipos de ciclos escolares, los que se explican a continuación (Saavedra, 1996).

## **CICLOS ESCOLARES:**

1.- El alumno puede estar INTEGRADO en el aula regular con apoyo didáctico especial y psicopedagógico en un turno alterno.

Ejemplo:

El alumno con alguna discapacidad estará dentro de un aula regular, donde el profesor le proporcionará un apoyo extra en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y recibirá atención de especialistas en el turno alterno; esta educación la podemos manejar en dos tiempos; la mitad de la mañana permanecerá en el salón con el maestro regular y la otra parte con el especialista.

2.- El alumno puede estar INTEGRADO en el aula regular con apoyo didáctico diferente con respecto al grupo en el que se encuentra, y con adaptaciones curriculares de los especialistas, en otras áreas del plantel.

Ejemplo:

El alumno con alguna discapacidad puede permanecer en el grupo regular, por lapsos de tiempo más largos, con adecuaciones curriculares de especialistas de otra área y sólo saliendo esporádicamente del salón regular.

3.- El alumno puede estar INTEGRADO al plantel de educación regular, asistiendo a aulas de educación especial, para su mejor aprendizaje, y compartir actividades sencillas y recreos en los planteles a los que esta integrado.

Ejemplo:

El alumno puede permanecer en la escuela de educación especial para dar un mejor seguimiento de sus progresos en su aprendizaje, y estará integrado a la escuela regular sólo en algunas actividades, como pueden ser: Educación Física, Educación Artística y recreos.

4.- El alumno puede estar INTEGRADO al plantel regular por ciclos determinados, y asistir a la escuela especial cuando presente mayor dificultad curricular y requiera una atención más especial.

Ejemplo:

El alumno con discapacidad puede integrarse en la escuela regular con las adaptaciones curriculares que necesite, por ciclos determinados, y podrá recurrir a la educación especial cuando necesite una atención más individual, esto será en el momento de tener problemas en el curriculum básico

Estos ciclos nos dan la pauta para deducir que el alumno con NEE tiene varias formas de integrarse, puede iniciar en una escuela regular y posteriormente ir a la escuela especial o a la inversa; o asistir a los dos planteles en dos tiempos, según el desarrollo curricular que tenga el alumno.

Para llevar a cabo los ciclos escolares es de suma importancia reorientar, capacitar y actualizar a los maestros de las escuelas regulares.

Por consiguiente, ¿Qué pasará con las personas que no logren la integración?

Para aquellos que no logren desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración, permanecerán en la escuela especial, pero recibirán, educación básica, para la autónoma convivencia social y productiva.

## 1.5 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

El término alumnos con necesidades educativas especiales se manifiesta y desarrolla para salvaguardar y garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos alumnos que por sus particulares circunstancias están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación básica (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, p.67).

Tiene su origen en la **Integración Educativa**, en el intento de evitar, en parte, el amplio conjunto de efectos negativos que ha tenido y tiene el uso de categorías diagnósticas en la educación de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, con el propósito de que no sean segregados ni discriminados; por el contrario, que sean tratados con igualdad, dignidad, respeto y que la educación que se les brinde sea de calidad.

Conjuntamente, el término, se refiere a alumnos que sin tener limitaciones o deficiencias personales, están igualmente en situación de desventaja y tienen también "necesidades especiales", como podrían ser, en

algunos casos, los alumnos procedentes de minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos.

Por consiguiente, es una manera de reconocer que todos los alumnos tienen necesidades educativas, y que todos son "especiales" desde el momento que requieren una respuesta ajustada a tales necesidades.

A partir de lo anterior se habla de un alumno con NEE:

Quando el alumno, en relación a sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que se logren los fines y objetivos curriculares (USAER, 1994; p.5).

O bien,:

Si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de este currículo (Ministerio de Educación y Ciencia, op. cit; p. 68).

Así, estas definiciones ponen énfasis en los procesos de aprendizaje y en la respuesta o provisión educativa que requiere ese alumno.

## **1.6. ADAPTACIONES CURRICULARES**

El asegurar que todos los alumnos aprendan los contenidos básicos establecidos y progresen a lo largo de los ciclos y etapas que establece el currículo oficial se debe convertir en el principio fundamental de todos los agentes educativos, y especialmente el profesorado, quien es el primer responsable de la acción educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, op. cit).

Sin embargo, sabemos que, niños, jóvenes y adultos se diferencian notablemente en aspectos tales como las preferencias a la hora de aprender unos contenidos frente a otros; en cuanto a la dedicación, esfuerzo o atención

que se pone en las tareas al aprender; en cuanto a la rapidez por transferir lo aprendido de una área a otra o la cantidad de repeticiones necesarias para consolidar o retener un aprendizaje, por citar sólo algunas de las dimensiones en que se hacen presentes tales diferencias.

Por consiguiente, el hecho de que la educación sea obligatoria y un derecho de todos los alumnos y la existencia de dichas diferencias de aprendizaje, ha obligado al profesorado a ser creativo, a desarrollar estrategias y métodos igualmente diversos, y a permitir ritmos distintos y niveles de consecución diferentes dentro de los objetivos generales de su enseñanza.

Pero todos los profesores se han encontrado con alumnos que no aprenden aun después de haber puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios que tienen a su alcance (cambios metodológicos, materiales distintos más tiempo...), y en los que se puede apreciar con claridad un "desfase" entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado. En todos los casos son alumnos que requieren una ayuda especial o extra para resolver sus dificultades.

De acuerdo, con "la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza", que el alumno aprende o no, no depende de él, sino del grado en que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje. Si el ajuste es apropiado, el alumno aprenderá y progresará, cualquiera que sea su nivel actual. Pero si no se produce tal adaptación entre lo que el alumno es capaz de hacer y las ayudas que le ofrece el profesor a través de sus estrategias de enseñanza, se producirá, sin duda, una "detención en el aprendizaje"; la cual, se ha visto como "dificultades de aprendizaje del alumno", siendo, por el contrario, una dificultad "interactiva" del alumno y de la enseñanza que se le está ofreciendo.

Desafortunadamente, el esquema en que las "dificultades del alumno" tienen su origen en limitaciones personales o deficiencias del mismo ha sido el predominante en la educación de los alumnos con deficiencias o discapacidades y la responsabilidad es, en buena medida, de las bajas expectativas en las que se ha visto envuelta su educación (Ministerio de Educación y Ciencia, op. cit.; p.18).

Es evidente que los alumnos con deficiencia NEE presentan dificultades de aprendizaje asociadas a sus limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. Pero éstas tampoco explican por sí solas las posibilidades o limitaciones para

aprender. Por lo que, esta forma de pensar y actuar del profesorado tiene que cambiar radicalmente.

Para responder a las dificultades de aprendizaje lo que se necesita, por tanto, no es tratar de clasificar a los alumnos o centrarse exclusivamente en sus limitaciones o problemas, en lo que no pueden hacer. Lo que se necesita es **una estrategia adecuada para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno**; a esta forma de actuación se le ha llamado: **Adaptaciones Curriculares**.

Al referirse a las adaptaciones curriculares se habla, en primer lugar, de **una estrategia de planificación y de actuación docente**, y en ese sentido de un **proceso** para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno; que está fundamentada en una **serie de criterios** para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos los alumnos salgan beneficiados.

Y, en segundo lugar, son un **producto**, una **programación** que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

Al igual que las diferencias individuales y las dificultades de aprendizaje forman un continuo, lo mismo puede decirse de las adaptaciones curriculares, que van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula para ciertos alumnos, hasta cambios significativos y generalizados que se apartan considerablemente del trabajo que se desarrolla para la mayoría del alumnado. Debido a que, algunos alumnos con NEE sólo podrán aprender y progresar en capacidades básicas para su desarrollo individual y social, a costa de hacerlo recibiendo un currículo que se apartará sensible y significativamente del que recibirá la mayoría. Y a pesar de que el objetivo de la educación escolar sea obligatoria, sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible, es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo oficial (Ministerio de Educación y Ciencia, op. cit., p.23).

Las adaptaciones curriculares son, por consiguiente, un continuo, en un extremo estarían las habituales y en el otro estarían las significativas.

Las **adaptaciones curriculares habituales** son aquellos cambios "ordinarios o habituales" que el profesorado introduce a su enseñanza para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. Se persigue alcanzar, para los alumnos receptores, los mismos niveles de consecución, en todas o en la mayoría de las áreas del currículo, que se esperan también para sus compañeros.

Por otra parte, las **adaptaciones curriculares significativas** se dan con algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, y que estarían recibiendo una enseñanza que se diferenciaría notablemente de la que recibirían sus compañeros de clase o edad, en términos de contenidos para aprender, niveles de aprendizaje esperados, o incluso de áreas curriculares enteras que podrían no cursarse.

La estrategia para llevar a cabo adaptaciones curriculares consta de cinco reflexiones:

1.- La necesidad de reflexionar sobre los **objetivos** de la enseñanza, es decir, **qué enseñar**.

2.- Sobre la **evaluación inicial** como un requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios.

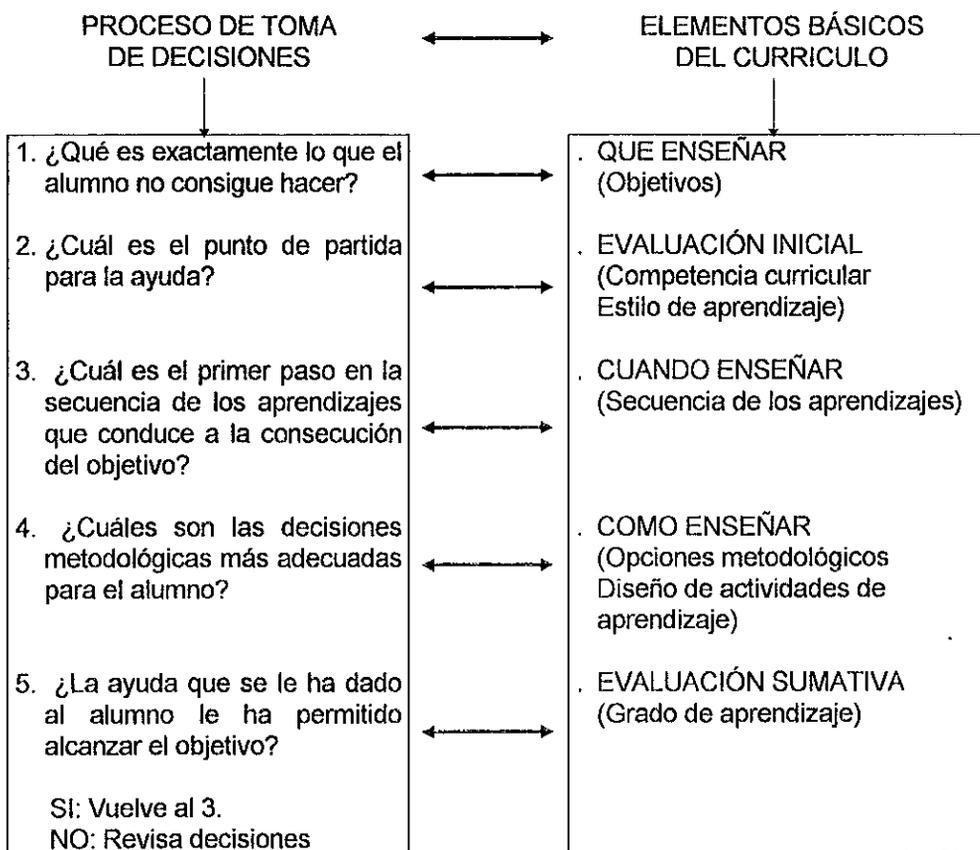
3.- Acerca de la **secuencia de los aprendizajes**, esto es, a la pregunta del **cuándo enseñar**.

4.- Cuestiones relativas al **cómo enseñar**, especialmente en lo referente a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje.

5.- La necesidad de una **evaluación sumativa**, que permite discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, como base para la adaptación de las decisiones tomadas anteriormente o para la continuación del proceso hasta la consecución del objetivo esperado (V.Cuadro I.).

## CUADRO I.

### ESTRATEGIAS PARA REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES



## 1.7. COMENTARIOS FINALES

La integración educativa es un proceso gradual progresivo, que pretende crear una cultura de respeto y dignificación hacia las personas con cualquier tipo y grado de discapacidad. Podemos hablar de grados de la integración, según la dificultad del alumno y desempeño en los planteles. Así, un alumno puede estar integrado en el aula, con apoyo didáctico especial (adaptaciones curriculares) y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales del mismo plantel, alterando el horario regular.

El beneficio de la integración es mutuo tanto para las personas con discapacidad como para las que no tienen, ya que se ha demostrado de que los alumnos aprenden unos de otros; integrar a alumnos con NEE a la escuela regular, es un compromiso para el maestro de la enseñanza regular y por igual para la planta de docentes del plantel donde se encuentra el alumno, igualmente para los padres y comunidad en general.

Por consiguiente, para alcanzar los objetivos propuestos a corto, mediano y largo plazo, el subsistema de educación especial deberá de reorientar sus servicios para establecer un vínculo entre la escuela especial y la escuela regular ya que hasta el momento sigue existiendo un muro entre ambas; prueba de ello son las actitudes de rechazo hacia el trabajo en equipo, la resistencia al cambio de lugar o de modalidad para trabajar, la incredulidad de poder contribuir eficazmente al desarrollo de los alumnos con NEE cuando son integrados al aula regular si, a la vez, se tiene que favorecer la evolución y el aprendizaje. Muchas son las objeciones, unas justificables, otras no; sin embargo, deberá tomarse en cuenta una mejor formación y una constante capacitación en lo que se refiere a los docentes en general, para que éstos, pueden tener actitudes positivas y disposición para enfrentar retos, así como entender el proceso educativo y su papel en el mismo.

Finalmente, se debe reflexionar, que "no es justo excluir a ningún alumno de esta finalidad por muy grave que sean sus dificultades. **Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender y está en manos de todos (profesorado, especialistas, administración...) hacer posible esta empresa**". (Ministerio de Educación y Ciencia, op. Cit.; p.22).

## **CAPITULO 2**

### **TIPO DE PRACTICAS DE LOS PROFESIONALES QUE INCIDEN EN EL CAMPO DE LAS NEE**

El presente capítulo hace una revisión del cómo los profesionales se desempeñan dentro del campo de las NEE., describiendo la formación y capacitación de recursos humanos para atender problemas que requieren educación especial.

También, se desarrollan los modelos que guían el ejercicio profesional y el impacto que estos tienen en su práctica dentro del campo de las NEE.

## CAPITULO 2

### TIPO DE PRACTICAS DE LOS PROFESIONALES QUE INCIDEN EN EL CAMPO DE LAS NEE

*Los padres también son expertos. La ayuda debería empezar por lo que creen, esperan y necesitan. Esta es la base de todos los esfuerzos para ayudar a su hijo. Si (los profesionales) escucharan a los padres confiando en competencia y capacidad en lugar de dar instrucciones continuamente, serían de más utilidad. Es más fácil recibir cuando se da.*

*Comentario de un padre*

#### 2.1. GENERALIDADES

Los cambios, ya mencionados, con respecto a los niños con NEE, requieren una atención comunitaria en lugar de una atención especial, con lo que las familias se ven más involucradas. Dando como resultado una integración más amplia de niños con necesidades especiales en la comunidad, en procurar una temprana identificación de los mismos y en la adopción de medidas al respecto.

Por consiguiente, el proyecto de integración educativa es un reto que otorga gran importancia al papel de los profesionales como el punto de referencia central que puede hacer posible el cambio. Ya que éstos deben poner especial énfasis en el trabajo en equipo y en la adopción de una postura comprometida, reflexiva y creativa. Buscando la cooperación, la responsabilidad moral, la tolerancia y la solidaridad como parte del proyecto educativo (Saad, 1996).

Por lo que, actualmente, en todo el mundo, especialistas de la educación y otros campos se ven abocados a trabajar con los padres y familias de los niños con necesidades especiales.

El punto importante es que...

... Tradicionalmente,..., se ha venido preparando a los especialistas de una forma que suponían que estaban capacitados para trabajar con sus jóvenes pacientes o alumnos y que esto le habilitaba para trabajar con sus jóvenes pacientes o alumnos y que esto les habilitaba para trabajar también con sus padres. La poderosa influencia del hechicero se trasvasó a los modales del médico de cabecera, al desván del psiquiatra.... y al rapport... del psicólogo o el maestro. A menudo se ha creído estos elementos, junto con los supuestos de omnisciencia y dedicación, eran todo lo que se necesitaba para hacer un diagnóstico, un pronóstico y programas para los padres... Ahora el escenario ha cambiado. Legal y profesionalmente, se considera a los padres copartícipes en la identificación, evaluación y atención de las necesidades especiales. Son evaluadores y pronosticadores fidedignos, son un sistema de prestación de servicios. Son también supervisores, administradores, contribuyentes, auditores de la responsabilidad profesional u litigantes en potencia. Son, así, tan multifacéticos como sus hijos, y no más estereotipados u homogéneos que ellos. (Williams y Young en Cunningham y Davis, 1988).

Por consiguiente, los padres exigen tener más voz en todos aquellos problemas médicos, sociales o educativos que afectan a sus hijos; en donde la evolución de los servicios ha sido el resultado, en gran medida, de su presión. Tal evolución reconoce la importancia de la colaboración entre profesionales, cuya base es el intercambio de conocimientos y técnicas, que se consideran beneficiosos para la familia, el niño e incluso, también, para el profesional.

Los niños con necesidades especiales no forman un grupo homogéneo, ni tampoco sus familias. No podemos hacer afirmaciones generales sobre ellos que sean aplicables con seguridad a muchos de los casos... el profesional, por tanto, no dispone de un cuerpo generalizado de conocimientos que permita formular juicios precisos sobre cómo ayudar a tales niños. Es

necesario comprender a cada niño individualmente, y esto requiere una observación extensiva del mismo en diferentes momentos y en diversas situaciones antes de intervenir. Dado que los padres están con su hijo más frecuentemente y en la gama más amplia de contextos, se hallan, obviamente, en buena situación para aportar mucha información interesante. En consecuencia, cumplen un importante papel, serán la principal fuente de información acerca de cómo funciona la familia, de sus recursos y necesidades. El profesional ha de tener acceso a esto para asegurar una ayuda eficaz a toda la familia. (Cunningham, op. cit.; p.3).

Por consecuencia, la exigencia fundamental que se plantea a los profesionales es consultar a los padres para conocer lo que sienten y necesitan, ya que este es un punto principal y razonable para trabajar con ellos.

Cunningham y Davis (op.cit.) refieren las principales críticas que se hacen de los servicios disponibles en cuanto al asesoramiento profesional, las cuales son:

- a) **Comunicación:** Los profesionales no valoran los conocimientos ordinarios y el estado emocional de los padres o su capacidad para comprender y recordar lo que se les dice.
- b) **Sentimientos percibidos:** Los profesionales actúan con una falta de expresión de simpatía, respeto hacia los padres y el niño, evitando la intimidad, no alientan las preguntas y no escuchan.
- c) **Competencia profesional:** Se refiere a la capacidad o incapacidad que tienen los profesionales para interactuar correctamente, tal como la inhabilidad de un profesor para controlar una clase o el diagnóstico o pronóstico incorrecto de un especialista.
- d) **Disponibilidad de recursos:** La ausencia de los servicios necesarios o su insuficiencia; reciben una mínima ayuda después de largos plazos o ni siquiera la reciben.
- e) **Accesibilidad de los servicios:** La imposibilidad de los padres para usar los servicios disponibles, por problemas geográficos, factores de tiempo, etc.

- f) **Organización:** Es la desorganización de los servicios que van desde la impuntualidad en las citas a las reuniones mal organizadas o las instalaciones viejas e inadecuadas.
- g) **Coordinación:** Los padres tienen siempre que contestar las mismas preguntas cada vez que se reúnen con un profesional diferente, recibiendo consejos contradictorios de estos.
- h) **Continuidad:** Dado que los niños con necesidades especiales tienen problemas durante períodos largos, es de vital importancia la continuidad de los servicios.
- i) **Eficacia:** Los profesionales no escuchan a los padres sobre lo que tienen que decir de sus necesidades y sobre los servicios para cubrirlos, lo que implica una falta de apoyo a la idea de evaluación y de responsabilidad ante los padres.

De las anteriores críticas las que nos interesan son aquellas que aluden a las cualidades personales de los profesionales. En consecuencia, éstos, además de su preparación específica deben dominar técnicas y los conocimientos necesarios para establecer relaciones eficaces, a fin de que su experiencia pueda ser plenamente utilizada.

Cabe aclarar que al referirme a los "profesionales" incluyo a los docentes, psicólogos, pedagogos, trabajo social y trabajadores sociales y especialistas en educación especial, que inciden en el campo de las NEE.

Concluyendo, el profesional debe responder con la intención de ayudar, al ser consultado debe dar respuestas al problema que le plantean, y, lo fundamental, auxiliar a la persona a explorar e identificar las principales características del problema, y a establecer un conjunto negociado de opciones para aportar soluciones.

## 2.2. FUNDAMENTACION

El referirse a la práctica de los profesionales en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) nos lleva a un sin número de reflexiones y cuestionamientos que implican aspectos legislativos, educativos, políticos, de derechos humanos, históricos, de formación profesional y de interacción profesional, entre muchos más (Saad, op. cit.).

Los profesionales que han participado en la integración educativa saben que es fundamental el conocer, cooperar y trabajar con un grupo multidisciplinario y heterogéneo, constituido, por ejemplo, por especialistas, terapeutas, maestros, asesores, asistentes sociales, psicólogos, pedagogos y padres de familia y aquí es donde se presenta el problema, ya que es bien sabido que mucha de la preparación realmente eficaz y apropiada, para que los profesionales interactúen entre sí y con los padres se adquiere en el contacto y la participación directos (Williams, op. cit.).

Al respecto Cunningham y Davis (op. cit.) hacen una valiosa contribución al tema, a partir de su experiencia de trabajo, en el campo de las NEE, junto con otros profesionales, han identificado un marco unificado pero flexible que es científico e interdisciplinario. Basándose en la Teoría de Constructos Personales (TCP) de George Kelly (1955), ofrecen una base para aclarar nuestra idea de los roles de profesionales, padres y pacientes. Describen como cada uno de éstos construyen teorías basados en sus experiencias y la forma en que utilizan sus constructos, ejemplificando como etiquetan y categorizan. Finalmente, ofrecen una orientación para que los profesionales desarrollen los marcos, modelos y/o las técnicas necesarias para que puedan trabajar más armónica, perspicaz y eficazmente dentro del campo de las necesidades especiales.

### 2.2.1. TEORÍA DE CONSTRUCTOS PERSONALES (TCP)

La TCP se basa en la premisa de que la característica esencial de las personas es que construyen modelos para prever acontecimientos; aplicándose por igual al comportamiento del científico, del profesional, de los padres o del niño. Ofrece la posibilidad de un modelo común, compartido por diferentes disciplinas en el campo de las necesidades especiales, que procura facilitar la comunicación y el desarrollo interdisciplinario.

Fundamentalmente, lo que la TCP hace es explicar el proceso por el que se entienden, es decir, se prevén, los acontecimientos y la necesidad de considerar alternativas para entender una situación de forma concreta y potencialmente útil (Cunningham, op. cit.).

El supuesto básico del modelo es que todas las personas están interesadas en prever lo que les ocurre y lo que ocurre a su alrededor. Su necesidad fundamental es entender el mundo, ser capaces de realizar predicciones exactas, de forma que puedan adaptarse adecuadamente a su situación. Con el fin de dar un sentido al mundo, cada persona construye en su mente un modelo de acontecimientos (ibidem).

El término <<constructo>> se utiliza para dar a entender que cada individuo construye el modelo sobre la base de su experiencia, la cual puede ser percibida o interpretada en muchas formas diferentes. El modelo construido por el individuo guía su conducta, le permite interpretar un acontecimiento tal como una situación a la conducta de otra persona; y sobre la base de la interpretación realizada, emprenderá las acciones adecuadas, para él, sea o no correcta su interpretación.

Debido a que los acontecimientos del mundo son complejos, los modelos construidos reflejan tal complejidad. Por lo que el modelo puede ser considerado como un conjunto de constructos. Cada uno de éstos puede ser consciente o no, y ser expresado verbalmente o no. Según Kelly en nuestra mente disponemos de un conjunto de constructos como un sistema organizado, en donde tales constructos se relacionan entre sí de diversas maneras. Por ejemplo: ...

... un diagnóstico de deficiencia mental es un constructo que implica varios otros constructos como <<Cl bajo>> en o posición a, por lo menos, <<Cl medio>>, <<sin habilidades sociales>> frente a <<independiente>>, etcétera (Cunningham, op. cit. p. 32).

Por lo que la conducta que resulta no deriva de constructos aislados sino de una serie de constructos de interacción.

Debido a las diferencias individuales, las personas difieren en el número de constructos, el contenido de los mismos y los modos en que los organizan. Sin embargo, los individuos muestran algunas similitudes por consiguiente hay constructos compartidos, logrando prever el comportamiento adecuado en las

situaciones sociales. En general, son tanto nuestros constructos compartidos como los exclusivos los que determinan nuestra interacción con otras personas.

Cabe aclarar que el sistema de constructos no está fijo, sino que evoluciona constantemente. Es decir, al responder a una situación, en función de como la construimos, en forma correcta es poco probable que cambie; si por el contrario nuestra previsión resulta errónea, o nula, es probable que el constructo cambie.

Como lo advierte Cunningham y Davis, el exponer y analizar la TCP y encontrar en esta una compatibilidad con el modelo del usuario, el cual resulta ideal para el trabajo de asesoramiento dentro del campo de las necesidades especiales, no tiene como objeto el excluir necesariamente otros modelos alternativos que han dominado y sido útiles.

## **2.2.2. LA TCP Y EL CAMPO DE LAS NEE**

En éste apartado se examinarán las implicaciones de la TCP para el trabajo de asesoramiento e intervención dentro del campo de las necesidades especiales, considerando a los profesionales, a los padres y a los niños.

Se toman en cuenta estos tres "personajes" debido a que las <<dificultades>> de un niño con necesidades especiales pueden tener efectos perturbadores sobre los padres y sobre los otros hijos. Tal perturbación puede a su vez obstaculizar la ayuda que éstos puedan darle. En consecuencia, aunque la tarea específica del profesional sea trabajar con el niño, los objetivos sólo podrán alcanzarse mediante una compenetración más amplia con los padres (ibidem).

### **2.2.2.1. LOS PADRES**

Los padres, al igual que todas las personas, desarrollan a lo largo de su vida un sistema de constructos para entender el mundo.

Los padres de niños con necesidades especiales tienen que afrontar al menos una crisis importante (es decir, el diagnóstico), que puede alterar su capacidad para prever el comportamiento y el desarrollo de su hijo y el hecho

de que su hijo sea muy distinto a los otros, ya que no es probable que la mayoría de los niños a su alrededor tengan, por ejemplo, deficiencias motoras, problemas específicos de aprendizaje o un retraso general del desarrollo, hace que los padres no puedan observar a otros niños y utilizar esta información para entender el comportamiento de su propio hijo.

Los padres no han previsto tener un niño con necesidades especiales, por lo que sus predicciones sobre él, basadas en el sistema de constructos desarrollado durante el embarazo quedan inmediatamente anuladas. Aunándose a esto el hecho de que saben poco o nada sobre <<niños especiales>>, en cuanto a sus causas, características presentes y desarrollo futuro.

Ante tal situación, los padres se encuentran en estado de shock o conmoción, pues es probable que no sepan como reaccionar al no tener una base para comprender lo sucedido.

Tras el shock los padres comienzan a preguntar, necesitan saber las causas del trastorno, lo que se puede hacer al respecto, y que pueden esperar del futuro. Cuestionando su propia capacidad para desenvolverse individualmente, o la solidez de su relación matrimonial y los efectos de la situación sobre sus otros hijos.

Los padres pueden considerar, por ejemplo, la posibilidad de matar al niño o entregarlo a una institución. Estas no deberán ser tomadas como simples reacciones patológicas ante la tensión, sino como estrategias que permiten explorar la situación para ayudar al proceso de reconstrucción.

Cuando los padres se recuperan son capaces de comprender la situación lo suficiente como para iniciar el proceso de adaptación, ya que han desarrollado un nuevo sistema de constructos que les permite adaptarse a la vida cotidiana con el niño e incluso intentar acciones de ayuda.

#### **2.2.2.2. EL NIÑO**

Independientemente de la edad o limitación del niño con NEE, este modelo lo contempla como...

...una persona que trata activamente de entender su mundo. Al hacerlo, toma al niño en serio, lo respeta y evita colocarle simplemente una etiqueta... El peligro del diagnóstico en sentido médico es que una etiqueta, como la de deficiencia mental o parálisis cerebral, de alguna manera fija todas las características que podemos esperar encontrar en el niño. En términos de la TCP, esto es lo que se denomina construcción a priori o constelatoria. El niño es bien un <<deficiente mental>> a secas, y, por tanto, <<de bajo CI>>, <<inadaptado social>> e <<ineducable>>... La tendencia a pensar así... en palabras de Kelly, de encerrar a <<una persona entera, viva, en una categoría nosológica>>, que con él descubrirás métodos educativos o <<líneas de acción abiertas a una persona>> (Cunningham, op. cit.; p. 38-39).

Por lo que los niños no son especímenes que poseen una patología, sino seres humanos que, también elaboran un sistema de constructos, que les ayude a entender los acontecimientos y a preverlos. Es cierto y posible que tal <<deficiencia>> obstaculice el proceso, con lo que pueden ser capaces de realizar menos discriminaciones, ser menos exactos en sus juicios, más lentos para darse cuenta cuando una predicción no es válida y para cambiar cuando tienen que hacerlo; de cualquier manera lo intentan.

Esta forma de concebir al niño tiene directas implicaciones para las estrategias educativas. En primer lugar es el que se puede cambiar la orientación del programa a seguir, en lugar de decidir lo que se debería enseñar sobre la base de unos mitos, se puede considerar al niño como un individuo que posee un conjunto de formas de comprender el mundo y un conjunto de conductos relacionados para actuar sobre él.

Por tanto, es necesario y esencial cómo comprender qué constructos tiene el niño para tratar de comunicarnos más eficazmente con él e intentar ayudarle a desarrollar nuevos constructos que pueden ser de más valor.

Desde este enfoque, queda muy claro que el propósito principal es el de comprender el mundo desde el punto de vista del niño y una vez que los constructos del propio niño están más claros, los padres y el profesional se encuentran en mejores condiciones para prever las formas de ayudarle a desarrollarlas.

### **2.2.2.3. EL PROFESIONAL**

El modelo resulta importante, ya que ayuda al profesional a entender un conjunto sumamente complejo de circunstancias y acontecimientos. También a comprender sus propias reacciones. Los profesionales deberían intentar no perder de vista sus propias percepciones y emociones en la interacción con los padres para comportarse apropiada y eficazmente. Le ayuda a entender su posición profesional en relación con las personas que intenta ayudar.

Por ejemplo, el profesional, en ocasiones, se siente amenazado, cuando se le cuestiona su capacidad; por lo que ponerse a la defensiva es natural, aunque no muy beneficioso para su labor profesional, por lo que éste debe conocer y comprender qué es lo que les hace estar a la defensiva y reaccionar así, pueden dominar mejor sus sentimientos e incluso utilizarlos con efectos positivos.

El desarrollo de este modelo se describe en mayor detalle en el apartado 2.3.2. que corresponde a los modelos de asesoramiento.

## **2.3. MARCOS CONCEPTUALES**

Todo profesional está implicado en el proceso de asesoramiento, en el campo de la NEE (ej. el docente analizando los objetivos de su programa para el niño; el especialista que da un diagnóstico...).

Las técnicas necesarias para ser asesores son sociales, ya que nos permiten interactuar y comunicarnos con los demás. Estas abarcan conductas, las cuales pueden ser explicadas mediante modelos y/o marcos de comprensión que guían nuestro comportamiento.

... Los profesionales no pueden trabajar de forma verdaderamente eficaz si no son plenamente conscientes de su propio marco conceptual... comprender tanto las líneas generales como los mínimos detalles del marco conceptual de cada uno de los padres y prever la forma en que ambos marcos interactúan a medida que evoluciona la relación entre profesionales y padres (Cunningham, op, cit. pos. p.9).

Si bien permanecen implícitos, pueden ser explicitados, convirtiéndose en modelos que guían nuestro comportamiento. Entendiendo por "modelo" una teoría o marco conceptual, que nos permite efectuar predicciones o conjeturas mejor documentadas en cada momento; no son absolutos, y pueden ser modificados.

Cabe aclarar que, en la realidad práctica, no habrá dos profesionales que operen con idéntico modelo, ni habrá ninguno que use de manera constante un modelo en particular.

Un modelo útil es aquél que hace más significativo el conocimiento disponible, permite la realización y evaluación de predicciones fiables, con el fin de ser verificadas. Todo esto se reflejará en el resultado de la evaluación.

Estos marcos son el reflejo de las ideas e imágenes que tenemos en la cabeza y que usamos como plantillas y puntos de referencia para comprender el mundo y a nosotros mismos.

Para describir mejor los marcos conceptuales descritos por Cunningham y Davis (1988), en este trabajo se explicarán dentro de los modelos de asesoramiento y los modelos conceptuales. Los primeros se refieren al proceso de asociación que sigue el profesional; y los segundos, aluden al contexto en que se desenvuelve tal asociación o interacción dentro del campo de las necesidades especiales.

A continuación se exponen los modelos a menudo implícitos, para evidenciar una serie de posibles marcos que los profesionales usan para dar respuestas a las necesidades especiales.

### 2.3.1 MODELOS CONCEPTUALES

Los modelos que se desarrollan en este apartado son los que contextualizan o enmarcan el proceso de asesoramiento que ofrecen los profesionales para dar respuestas en el campo de las NEE.

Para la finalidad de esta investigación se diferencian cuatro vertientes, que son:

1. Modelo Médico
2. Modelo Psicométrico
3. Modelo Conductual
4. Modelo Curricular Social

La diferencia que subyace a estos modelos hace énfasis en la forma conceptual en que interpretan, comprenden, intervienen y/o justifican a las personas con necesidades especiales. Creando, por consiguiente, un contexto que sirve como marco para la explicación y sugerencias para la rehabilitación o capacitación de tales personas, y para la asociación entre los profesionales, padres y niños con necesidades especiales.

Cada uno de estos modelos se exponen a continuación:

#### **2.3.1.1. MODELO MÉDICO**

En los casos de alguna deficiencia se ha empleado con frecuencia la que Cunningham y Davis (1988) llaman un modelo médico.

En este el niño es contemplado en función de una serie de síntomas (ej. espasticidad, ataques, etc.) que reunidos forman un síndrome (ej. parálisis cerebral). Esto a su vez es considerado como resultado de una patología física (ej. lesión del tejido cerebral) que surge a causa de una etiología específica (ej. falta de oxígeno a la hora del nacimiento).

La vertiente médica enuncia diversas categorías, las que se organizan de acuerdo a las diferencias y atipicidades contempladas. La clasificación que enuncia Macotela (1996) es la siguiente:

- a) Diferencias intelectuales: deficiencias mentales y sobredotadas.
- b) Impedimentos sensoriales: problemas de visión y audición.
- c) Incapacidades físicas y de salud: parálisis cerebral, epilepsia y otros problemas de salud.

- d) Deficiencias en el aprendizaje y comunicación: problemas del habla y lenguaje.
- e) Problemas de conducta: Desórdenes socio-emocionales.
- f) Grupos especiales: Maltrato infantil, autismo, incapacidades múltiples.

Cada una de estas categorías tiene su definición, características y etiología respectivas, lo que facilita al profesional encasillar al niño con necesidades especiales en una categoría, colocándole, así una etiqueta.

Generalmente, el peligro, fundamentalmente, radica en que si los profesionales utilizan las causas o daños orgánicos (es decir, la patología) como marco dominante para entender la mayor parte del comportamiento del niño es probable que lleva a una mayor deficiencia, puesto que se predecirá que no hay nada que hacer. Si esto ocurre las predicciones se cumplen debido a que no se hace nada; tratándose de una profecía que no deja de cumplirse, ya que la deficiencia es el resultado de privar al niño de la ayuda necesaria para su desarrollo. Por tanto, el modelo se vuelve patológico en el sentido de que agrava el problema existente, o al menos no lo remedia (Cunningham, op. cit.).

Según esta concepción, el <<problema>> puede ocurrir en cualquier momento de la vida de un individuo. Regularmente el profesional detecta o identifica el <<problema, deficiencia o limitación>>, posteriormente canaliza a los individuos a una exhaustiva evaluación. Una vez confirmado el problema se determina la naturaleza y el grado de incapacidad (Macotela, op. cit.).

Comúnmente, este modelo resulta atractivo, ya que orienta la búsqueda del tratamiento médico y posiblemente de las medidas preventivas. Por el contrario, apenas permite predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas.

En cuanto a las medidas preventivas en el campo de la educación especial, giran alrededor tres niveles descritos por Macotela (op. cit.):

- a) **Terciarias:** Se refiere a reducir la tasa de disfunción emocional o conductual en una comunidad, así como a reducir la severidad y duración de los desórdenes.

- b) **Secundarias:** Involucra a la identificación temprana y la intervención oportuna antes de que se desarrolle un problema más severo. Abarca también la identificación de factores específicos de riesgo y el mejoramiento de las herramientas de diagnóstico.
- c) **Primarias:** Se refiere a reducir la tasa de nuevos casos contrarrestando las influencias adversas antes de que causen daños o disfunciones reduciendo el problema en toda la población.

Concluyendo el modelo médico se fija en la etiqueta y señala la discapacidad, su enfoque se ubica en el individuo, al cual se le asume el papel de paciente que está enfermo, al que hay que proporcionar una terapia para <<curarlo>>, misma que con el transcurso de los años al no lograr su propósito convierte a ese "enfermo" en un inválido desahuciado por la sociedad (Zacarias, 1993).

### 2.3.1.2. MODELO PSICOMÉTRICO

El modelo psicométrico es otro ejemplo de modelo que es comúnmente abordado por los profesionales en el campo de las NEE (Cunningham, op. cit.).

Este modelo básicamente se refiere a la concepción de que el niño con necesidades especiales es alguien bajo en CI.

La concepción psicométrica ha sido un enfoque importante y útil como el primer gran paso hacia la evaluación ya que los instrumentos de escrutinio facilitan la tarea de detección a quienes están directamente involucrados con los niños con necesidades especiales; y el uso de instrumentos tiene como propósito primordial disminuir las apreciaciones subjetivas de la existencia de un <<problema>>.

Los instrumentos psicométricos no siempre son aplicables a todas las culturas y contextos, por lo que los profesionales deben invertir esfuerzos en desarrollar instrumentos aplicables a las condiciones particulares de cada grupo social (Macotela, op. cit.).

Los puntajes de las pruebas sólo proporcionan una parte de la evaluación o diagnóstico. No se puede ubicar al niño en una categoría dada a

partir de un instrumento de esta naturaleza. La interpretación debe ser en términos de posibles indicadores, que deben ser confirmados por el funcionamiento del niño o persona con necesidades especiales dentro del contexto de su edad y ambiente. La información debe utilizarse para localizar y canalizar al niño o persona a evaluaciones posteriores (Burgos, Murga y Saad, 1996; y Macotela op. cit.).

### 2.3.1.3. MODELO CONDUCTUAL

Este enfoque sostiene que tanto la conducta normal como la anormal ha sido aprendida, por lo que el tratamiento se basa en modificar comportamientos específicos a partir de los principios de reforzamiento a través de consecuencias sistemáticas; la efectividad de tal método ha sido ampliamente demostrada a nivel experimental y aplicada.

Cuando los métodos conductistas son aplicados sistemáticamente con la finalidad de alterar al comportamiento, la técnica se llama modificación de conducta (Sulzer y Mayers, 1983). Los procedimientos utilizados en la modificación conductual tienen el efecto de incrementar, ampliar, restringir, enseñar, mantener y reducir conductas (Figuroa, M., 1994).

Se basa en el suministro de consecuencias sistemáticas a conductas específicas, cuyo efecto consiste en el cambio de dichas conductas (Macotela, 1989).

La modificación de conducta es un conjunto de diversas técnicas que se aplican a la solución de problemas de conducta, tanto en el campo de la educación especial, como en la psicología clínica, la educación y la rehabilitación. Dentro de la educación, "... se utilizan desde la organización de guarderías y la estructuración de técnicas de enseñanza, hasta el tratamiento de problemas de aprendizaje..." (Galindo y cols., 1981;p.22).

Por consiguiente, el uso de la modificación de conducta ha de constituir una parte importante del repertorio de todos los profesionales. Para analizar la conducta de un niño puede ser sumamente útil cuando no se dispone de otras explicaciones o éstas no sugieren formas de ayuda. Sin embargo, aunque pueden utilizarse en muchas ocasiones, los métodos conductistas no son una solución automática y mecánica a las dificultades de aprendizaje; por lo que

tienen que ser complementados dentro del proceso total del asesoramiento (Cunningham, op. cit.).

"El modelo conductista ha sido y es aún sumamente útil" (Yale y Carr; Wheldall y Merrett en Cunningham, op. cit.; p.29) particularmente para introducir cambios en el comportamiento.. Sin embargo, este modelo es un conjunto de constructos que no permiten entender una situación de forma concreta y potencialmente útil.

Es decir, la vertiente conductista puede ser considerada como un sistema cerrado de constructos que nos conduce a contemplar la conducta de acuerdo con constructos tales como, por ejemplo, estímulos y respuestas, antecedentes y consecuentes de respuestas, y refuerzos (acontecimientos que refuerzan respuestas anteriores). Un sistema de constructos así nos permite prever que si el refuerzo es consecuencia inmediata de una respuesta, habrá más probabilidad de que la respuesta se repita en una situación similar.

#### **2.3.1.4. MODELO CURRICULAR SOCIAL**

La integración educativa se basa en los principios del modelo curricular social (Saad, 1996), que incluyen los de normalización e integración el de un paradigma de vida independiente y el de un enfoque humanista. Todos estos son "el sustento para aclarar los propósitos, intenciones y políticas educativas generales que se pretenden en la integración" (Zacarías, et. al., p.13).

El modelo curricular social no trata de negar la necesidad de la educación especial, sino que intenta reconceptualizar la perspectiva en que la educación en general debe intervenir para atender las NEE de todos los alumnos, sin apartarlas de su contexto socio-cultural, ya que la mayor parte de los aprendizajes que se requieren para tener éxito en la vida están basadas en las sutiles pero complejas situaciones de la vida diaria, por lo que las destrezas socioadaptativas que se adquieren en los ambientes naturales son de gran importancia (Zacarías, et. al.; p.9).

Por lo tanto, se parte de un modelo que...

.. no define a la discapacidad como un problema especial, sino que intenta romper con la dependencia entre la persona, los padres y profesionistas; parte de una pedagogía centrada en el niño,

incluyendo a aquellos con grave discapacidad, que permite el aprendizaje adaptado a las necesidades de cada uno, que respete su dignidad y tome en cuenta sus diferencias individuales, que proporciona los apoyos necesarios para que ese niño pueda aprender a ejercer su derecho de elegir y comprender su ubicación en la comunidad, para que asuma su rol de usuario y consumidor, que le facilite el ir hacia una vida sin tutelas a través de la asesoría, sin asignarle un tipo de vida, simplemente apoyando el estilo de vida que el niño o joven desea (Zacarias, et. Al; op. cit).

De acuerdo con la perspectiva curricular social, a nivel escolar, las dificultades de aprendizaje de los alumnos en la escuela se derivan de las decisiones tomadas por el profesor en las actividades que propone los recursos que ofrece y la forma que organiza el aula "se debe encaminar a comprender las dificultades de aprendizaje de los niños a través de su participación en la experiencia escolar y a resultar el papel del profesor como elemento clave para mejorar el desempeño escolar y superar las desventajas o deficiencias con las que llegan a la escuela". Por lo que el único camino viable para lograr esta perspectiva es la "INTEGRACIÓN EDUCATIVA", pues solo a través de ella se pueden aprovechar los recursos con los que cuenta la educación especial y los enormes recursos que la escuela regular ofrece (Zacarias, et. al.; p. 10).

Los alumnos con alguna discapacidad pasan a ser alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este concepto se explica ampliamente en el capítulo 1, apartado 1.6.

Se parte del ideal de un solo sistema educativo público que fuese sensible a la diversidad y que se comprometiera con brindar una educación de calidad para todos los alumnos no importando la magnitud de las dificultades que en el aprendizaje puedan tener cada una de ellos.

Al principio de éste apartado se mencionan los principios de normalización e integración, los cuales ya han sido descritos en el capítulo 1- apartado 1.3; el enfoque humanista y el programa de Educación para la Vida, los cuales se explicarán a continuación.

### 2.3.1.4.1 ENFOQUE HUMANISTA Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

#### A. PRINCIPIOS GENERALES

La teoría humanista fue fundada por Abraham Maslow, la cual propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales; con una visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente.

Su meta principal es que la persona asuma el compromiso de construir su propio modo de vivir, sin importar los obstáculos a los que se debe enfrentar; sean éstos derivados de limitaciones físicas, socioeconómicas, sexuales, étnicas, etc. Es decir, el hombre puede vivir plenamente porque aún en las peores situaciones los individuos tienen la libertad de elegir. Esta meta se logra en la medida en que la persona asume sus responsabilidades (Guzmán y Hernández, 1993).

El tema central de estudio de la psicología debe ser el conocimiento de apoyar las tendencias innatas de la persona hacia el bien y ayudarle en la búsqueda de su trascendencia. Por lo que, los teóricos humanistas, consideran que el propósito de la psicología es desarrollar formas de investigación a través de las cuales la persona pueda lograr mayor conocimiento y dominio de su propia experiencia, mejorar sus relaciones interpersonales y sobre todo dar un sentido pleno a su existencia (Heather, en Guzmán y Hernández, 1993).

#### B. METAS DE LA EDUCACIÓN

La función de la educación es la de promover "la autorealización", es decir, debe estimular las potencialidades de los individuos para que lleguen hasta la altura máxima que pueden alcanzar. Por lo que, de acuerdo con Maslow (1988), el propósito final de la educación es ayudar a que las personas logren lo mejor de lo que son capaces (Guzmán, op. Cit.).

Se pone gran énfasis en los aspectos éticos y morales, ya que consideran que una buena educación debería convertir a las personas en seres altruistas, generosos, creativos; con una fuerte conciencia social, respetuosos de las necesidades, derechos e intereses de los demás. Las virtudes que la buena educación debería promover son la autorrealización y la tolerancia.

### C. CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El aprendizaje ideal es el significativo, el cual se define como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, derivada de la reorganización del yo. Este tipo de aprendizaje es total ya que abarca a toda la persona porque combina lo cognoscitivo y lo afectivo.

Para Rogers (1963) "el aprendizaje significativo es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que entreteje cada aspecto de la existencia del individuo" (cit. pos. Guzmán y Hernández, 1993).

Para que el aprendizaje significativo se logre, es esencial que sea autoiniciado y que el alumno vea el tema, los contenidos o conceptos a aprender como importantes para sus objetivos individuales y útiles para su desarrollo y enriquecimiento personal.

### D. EL PAPEL DEL MAESTRO

Está basada en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional.

La función del profesor debe ser la de facilitar el aprendizaje del estudiante a través de proporcionarle las condiciones para que se dé en forma autónoma. Por medio de comunidades de aprendizaje (salones de clase), donde la obtención de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico, placentero y libertario. Al respecto, se sugiere crear una atmósfera de respeto y apoyo a la curiosidad, la duda. Valorar la búsqueda personalizada de los conocimientos, donde todo se vuelve objeto de estudio y exploración. Por consiguiente, el profesor no dirige, sino que actúa como facilitador e integrante del grupo, por lo que es importante que estimule y propicie la cooperación y apoyo entre compañeros (Guzmán, op. cit.).

### E. CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

De acuerdo con Hamachek (1987) los humanistas apoyan la idea de que la educación debe estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo

que ellos son y lo que quieren llegar a ser. Se basa en la postura de que todos los alumnos son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Por lo que resulta esencial ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales (cit. pos. Guzmán y Hernández, 1993).

Los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás y se tiene la firme convicción de que al finalizar la experiencia académica esta singularidad de los alumnos como personas, será respetada y aún potenciada (ibidem).

También son vistos como seres con iniciativa, con necesidades de crecer, que poseen afectos y vivencias particulares, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

El estudiante se asume como un ser comprometido con sus acciones y que éstas son positivamente canalizadas, al igual que su deseo de responsabilizarse por sus elecciones ante la vida.

#### **2.3.1.4.2. PROGRAMA EDUCACIÓN PARA LA VIDA**

Educación para la Vida surgió en México en 1969 como una propuesta de la Dra. Julieta Zacarías con el propósito de constituir "un sistema de servicios en favor de la integración educativa laboral y social y como un modelo para desarrollar la autonomía y favorecer la autorepresentación de las personas con discapacidad intelectual. Resalta la importancia de los ambientes y los apoyos para el funcionamiento general de la persona" (Zacarías, et. al., op. cit.; p.19).

Es un programa de rehabilitación integral que parte de un modelo curricular social y una filosofía humanista, apoyándose en el principio de normalización.

Maldonado (1991) enuncia algunos de los principios fundamentales del programa Educación para la Vida, los cuales son:

- \* Las personas con deficiencia mental pueden crecer y cambiar al igual que las necesidades de cada etapa de su vida, ya que todas las personas tienen el potencial para desarrollarse y pasar de manera natural de su infancia a la adolescencia, hasta llegar a su vida adulta.
- \* Todo tipo de experiencia educativa, curricular, instrucción y orientación psicológica debe involucrar una preparación para la independencia económica, el desarrollo personal y el aprecio por la dignidad del trabajo, así como el respeto por los derechos humanos fundamentales.
- \* No se trata de educar sólo desde el punto de vista académico o vocacional, sino a través de ambos, básicamente involucra la vida en la comunidad, aunque no desecha otros objetivos educativos, sino que los complementa. Procurará que el niño, joven, adulto, desarrollen destrezas sociales, personales de la vida diaria, así como de su ocupación para vivir y trabajar en la comunidad.
- \* Se establece una continuidad a través de servicios que van desde la infancia hasta la edad adulta, lo cual ha surgido con base a las experiencias y a la necesidad de la integración total a la sociedad para lo cual reciben un entrenamiento para lograr adaptarse de una manera funcional a la comunidad a la que pertenecen formando parte activa (la escuela, los padres, familiares y la comunidad en general).
- \* Considera que la rehabilitación de la persona con deficiencia se da en la escuela y fuera de ella, con sistemas de enseñanza formales, no formales, en la comunidad, en la familia, en la sociedad, en el individuo mismo y en general en todas las acciones que implique convivencia humana.

Por lo tanto, la meta del programa es el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo con discapacidad, con el fin de que éste pueda integrarse ampliamente como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la representación.

A través de luchar por un cambio de actitudes sociales, por el rompimiento de barreras, la búsqueda de oportunidades, por la sensibilización comunitaria los cambios legislativos, el desarrollo (Zacarias, 1993).

Entre los propósitos más generales del programa está en lograr que el individuo aprenda quién es él, cuales son sus potencialidades, que ubique sus necesidades a fin de que su vida sea más completa y total de acuerdo con sus habilidades, necesidades e intereses propios y únicos.

El programa enfatiza el entrenamiento en tres niveles:

1. El individuo
2. La familia, y
3. La comunidad

El programa se desarrolla en cuatro áreas básicas y dos de apoyo; además considera cinco áreas de proyección social. A continuación se describen cada una de éstas:

### **ÁREAS BÁSICAS:**

I. Vida Diaria: Se facilita el desarrollo de la persona en la organización, planeación y solución de actividades de la vida diaria para vivir una vida adulta independiente de sus padres con los apoyos necesarios para ello.

II. Ajuste Personal y Social: Se favorece el desarrollo de hábitos de comportamiento adecuado, como el arreglo e higiene personal, acatamiento de normas, orientación sociosexual para el manejo de conductas que faciliten la integración a la sociedad.

Se trabajan aspectos emocionales característicos de cada etapa de la vida, se les apoya en la aceptación y manejo de sus limitaciones, se fomenta la iniciativa, la autodeterminación y la independencia, así como el aprender a defenderse del abuso y la explotación al poder conocer y ejercitar sus derechos y obligaciones como todo ciudadano.

III. Laboral: Se proporcionan diversas oportunidades para que la persona explore sus intereses y aptitudes. Se fomenta desde la niñez una actitud positiva hacia el trabajo, así como el desarrollo de su conducta socioadaptativa

para una ubicación exitosa en el empleo, proporcionando los apoyos necesarios para participar de la manera mas independiente posible en los empleos que ofrece la comunidad.

IV: Recreativa: Se fomenta la propia planeación y conducción individual o grupal de actividades deportivas y artísticas, culturales y sociales en función de su edad e intereses y que están disponibles en la comunidad.

### ÁREAS DE APOYO:

A. Académico Práctico: Se desarrollan herramientas académicas básicas a través de apoyos académicos didácticos a la solución de problemas de Vida diaria, estos consideran los estilos de aprendizaje, los niveles cognitivos, la edad cronológica de los usuarios, a fin de alcanzar el desempeño mas independiente posible en las áreas básicas.

B. Uso de la Comunidad: Se desarrollan destrezas necesarias para establecer y tener acceso a los recursos que se encuentran en la comunidad, apoyándose en los diversos servicios que ésta proporciona con la finalidad de abrir oportunidades para ejercer el mayor nivel de independencia.

### ÁREAS DE PROYECCIÓN SOCIAL:

1. Legislativa: Se fomenta que las personas con discapacidad, sus padres y familiares y el equipo de profesionales que integran el Modelo colaboren en la elaboración de políticas gubernamentales y modificaciones a la ley, favoreciendo de manera mas justa y eficiente las necesidades específicas de las personas con discapacidad y sus familias en materia de educación, trabajo, vivienda, seguridad social entre otros, y en la promoción y defensa de sus derechos humanos fundamentales.

2. Investigación: Se desarrollan proyectos de investigación social que permitan encontrar alternativas a las dificultades que en todas las áreas se presentan a las personas con discapacidad, así como en factores de cambio en los agentes de la comunidad. Se establecen vínculos con Universidades y otras instituciones para el desarrollo de proyectos conjuntos.

3. Sensibilización y Difusión: Se aplican programas formales e informales para concientizar e informar a la comunidad a fin de romper barreras ideológicas y establecer redes de comunicación.

4. Capacitación y Formación Profesional: A los agentes comunitarios, a los padres, personal participante y familiares con base en las necesidades identificadas.

5. Area de Vinculación: Se establecen vínculos con todo tipo e organización que comparta objetivos afines al mejoramiento de las vidas de personas con discapacidad, a fin de desarrollar todas las áreas anteriores, incluyendo los servicios de apoyo (Zacarias, et. al.; op. cit.).

### **2.3.2. MODELOS DE ASESORAMIENTO**

Siguiendo a Cunningham y Davis (op. cit.) la forma en que los profesionales se desenvuelven en el campo de las NEE, se ve en gran medida influida por su conducta y por la forma en que éstos perciben su rol, es decir, por el modelo, a menudo implícito que marca el proceso de asesoramiento y su actuación ante personas con necesidades especiales.

En las prácticas habituales se contrastan tres modelos, Cunningham y Davis, los llaman:

1. Modelo de Experto
2. Modelo de trasplante
3. Modelo de Usuario

Estos modelos difieren ampliamente en cuanto al grado en que el profesional reconoce la necesidad de establecer una relación de cooperación y tratan, por consiguiente, de establecerla, y, al reconocimiento de la experiencia, la responsabilidad y los derechos de las familias de los niños con necesidades especiales y de los profesionales.

Como se ha mencionado, en la realidad no habrá dos profesionales que operen con idéntico modelo, ni habrá ninguno que use de manera constante un modelo particular. Por lo que el objeto de diferenciar y simplificar los modelos

es para ilustrar una serie de posibles marcos que los profesionales usan, a menudo inconscientemente.

A continuación se detallaran los tres modelos de asesoramiento, descritos por Cunningham y Davis, poniendo gran énfasis en el rol profesional.

### 2.3.2.1 MODELO DE EXPERTO

Emplea estrategias, instrumentos y paradigmas basados en el modelo médico-rehabilitatorio o clínico.

Los profesionales usan este modelo cuando creen tener una experiencia en relación con los padres, otros profesionales e incluso con la persona con necesidades especiales. Debido a esto, es muy común que el control absoluto, la toma de decisiones y la selección de información importante está a cargo de ellos.

En este modelo, el rol de las familias o del usuario es importante en la medida en que son necesarios para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales <<expertos>>, para cumplir sus objetivos.

La labor del profesional, básicamente, consiste en solucionar determinada problemática de un usuario, el esquema a seguir es el siguiente:

- A. Seleccionan la información que consideran pertinente
- B. aplican la intervención según su delimitación
- C. Finaliza el servicio, igualmente, a su juicio Saad (1996) comenta que...

... los profesionales formados bajo el modelo del experto ven las limitantes como aspecto más importante del individuo, lo ubica como un problema a resolver y hace énfasis en los orígenes del mismo, es común el uso de etiquetas y categorías, las cuales inducen a la persona a actuar según el nivel en el que se le ha clasificado (p.4).

Este modelo es ideal para fomentar la dependencia del usuario en lugar de los sentimientos de competencia. Tal dependencia tendrá la consecuencia de incrementar la demanda de servicios profesionales y disminuir la capacidad

del usuario para ayudarse, debido a su reducida confianza en sí mismo y a sus sentimientos de incompetencia.

Un peligro fundamental en este modelo es que, al no solicitar las ideas u opiniones alternativas, los profesionales pueden considerar al niño desde un único punto de vista y de ese modo descuidarle como un todo que está dentro de un entramado general físico y social. Esto podría llegar a pasar por alto problemas del niño y descuidar otros.

Se considera que los usuarios o sus familias deben buscar ayuda profesional y éste debe, desde ese momento, asumir el control y tomar las principales decisiones con una negociación mínima. Por lo que el modelo de experto no podría ser descrito en términos de una colaboración, ya que en el profesional <<experto>> se encuentra la responsabilidad del éxito o fracaso del tratamiento o enseñanza del niño con necesidades especiales.

La actuación profesional que se basa en este modelo parte de un enfoque individualista, aísla al individuo de su contexto, le otorga el rol de <<sujeto>>, <<paciente>> o <<cliente>> al que hay que ayudar a solucionar sus problemas (Saad, op. cit.).

Una ventaja de este modelo es que protege al profesional, dándole confianza en sí mismo y status, el cual le adjudica omnisciencia y omnipotencia, evitando así la amenaza exterior y permitiéndole continuar trabajando en situaciones de considerable incertidumbre.

Por otro lado, las personas con necesidades especiales giran alrededor de demandas y expectativas de los profesionales o responsables de servicios, pierden su individualidad y pueden verse sometidos a los valores y objetivos ajenos a los suyos (ibidem).

### **2.3.2.2. MODELO DE TRASPLANTE**

Los profesionales usan este modelo cuando creen tener experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a la familia o al usuario.

Estos reconocen que parte de su experiencia puede ser "trasplantada" al campo familiar o del usuario, es decir, aceptando ceder o transplantar parte de

sus conocimientos o técnicas a fin de instruir a otros sobre las acciones a seguir para dar una solución conforme a su esquema. Por ejemplo, los fisioterapeutas enseñan ejercicios para que se usen con niños con parálisis cerebral; los psicólogos o pedagogos enseñan métodos conductuales y/o educativos para trabajar con niños con discapacidad intelectual (Cunningham, et. al., op. cit.; y Saad, op. cit.).

El rol profesional consiste en un trasplante de técnicos, conservando el control sobre la toma de decisiones, como en el modelo de experto; seleccionan los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. (Cunningham, op. cit.). De esta manera la relación del profesional con la persona con necesidades especiales se hace a través de un listado de objetivos organizado, sistematizado y secuenciado, colocando el énfasis en la gradual adquisición de dichos objetivos (Saad, op. cit.).

Debido a que el programa de intervención no solo lo lleva a cabo el profesional, éste depende de la información suministrada por la familia o por el usuario, por lo que es más fácil que se vea al niño como un todo, dentro de un contexto familiar, social y/o educativo.

Los profesionales que operan bajo este modelo requieren técnicas adicionales, las cuales son, en esencia, la capacidad para instruir y mantener una relación de colaboración positiva con la familia, el usuario y otros profesionales.

Se hace evidente un problema importante que puede darse cuando se trabaja bajo este modelo, es que los profesionales categorisen a sus usuarios (e.g. niños o personas con discapacidad intelectual, o con parálisis cerebral, o con problemas de aprendizaje, etc.) suponiendo que trabajan con un grupo homogéneo; ignorando la individualidad del usuario o de sus familias, con sus propias características, ansiedades y valores.

También, es posible que los profesionales esperen que todos cumplan automáticamente sus instrucciones y sean competentes en las técnicas que les enseñan.

Es posible que la familia o el usuario no comparta los objetivos y valores del profesional, o que no dispongan de los recursos para realizar las tareas encomendadas; por lo que el profesional que actúa bajo este modelo debe

tener sumo cuidado para adoptar los métodos y/o técnicas a transplantar para cada tipo de familia o usuario. (Cunningham, op. cit.).

Una vez más, al igual que el modelo del experto, se parte de un enfoque individualista, en donde el <<cliente>> o <<paciente>> gira alrededor de expectativas de profesional es que solo quieren cubrir una serie de objetivos.

### 2.3.2.3. MODELO DE USUARIO

Los profesionales que usan este modelo ven a las personas con necesidades especiales y a sus familias como usuarios de sus servicios; otorgándoles el derecho, que se merecen, de decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su consumo, por lo que la toma de decisiones se halla bajo el control de los usuarios o sus familias (Cunningham, op. cit.).

El rol del profesional es ofrecer a los usuarios y/o sus familias toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección.

Por consiguiente, el profesional actúa como un asesor basado en la negociación dentro de relaciones de mutuo respeto con sus usuarios; entendiendo por negociación al proceso por el cual tanto el profesional como el usuario tratan de llegar a acuerdos mutuamente aceptables (ibidem).

En las intervenciones basadas en el modelo de usuario la circulación de la información es bidireccional, es decir, va del profesional al usuario, y viceversa.

Dado que el modelo hace hincapié en comunicación abierta, precisa y en ambas direcciones, profesionales y usuarios conocen mejor las expectativas del otro. Ésta estrecha correspondencia entre satisfacción y expectativas nos lleva a predecir que la operatividad de este modelo producirá altos niveles de satisfacción y obediencia.

Es responsabilidad del profesional escuchar y comprender los puntos de vista, metas, expectativas, situación y recursos de los usuarios y aportar alternativas que puedan ser evaluadas y que les ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. Todo esto dentro de un contexto de una relación sincera, en la cual haya una libre circulación de información entre ambas partes.

Una ventaja de este modelo es que hay menos probabilidades de que el profesional trate a los usuarios como un grupo homogéneo e imponga un único enfoque como solución a sus necesidades. Siendo preciso y esencial una cierta flexibilidad para satisfacer las necesidades individuales del usuario y en cierta medida de su familia.

Al operar bajo este modelo automáticamente se plantea un proceso de evaluación, al hacerse más hincapié en la comprensión de las necesidades del usuario y en su negociación. Esto permite expresar sus necesidades y evaluar la medida en que son satisfechas. Por consiguiente, los usuarios son vistos como personas competentes y no se ve fomentada la dependencia de estos, por el contrario se reconocen sus derechos y su experiencia, colocándose en pie de igualdad con los profesionales.

En consecuencia, la fuerza del profesional no está totalmente determinada por su status profesional, sino por su eficacia a la hora de establecer los procesos de negociación y ayudar a encontrar soluciones.

El modelo de usuario se basa en el supuesto de que los usuarios y sus familias poseen considerables conocimientos acerca de sus necesidades y recursos que deberían compartirlos con el profesional en el marco de una asociación. Claramente, lo que se reconoce es que los usuarios y profesionales, poseen roles y conocimientos que son diferentes pero complementarios.

El concepto de igualdad se da en el sentido de que cada socio, usuario y profesional, tiene un rol y una experiencia que serán aplicados a necesidades distintas en momentos distintos, alternando la dominación de uno a otro.

Para que opere adecuadamente este modelo es necesario dar prioridad a los recursos y las técnicas necesarias para establecer acuerdos negociados, lo cual va a ser posible en la medida que los profesionales dispongan de la formación y los recursos adecuados.

El modelo de usuario lleva más tiempo y exige una gama más amplia de recursos profesionales que el modelo de experto.

Este modelo nos permite comprender el comportamiento del niño con necesidades especiales, el de la familia y el de los profesionales (*ibidem*).

## **2.4 COMENTARIOS FINALES**

Reflexionar sobre la actuación de los profesionales dentro del campo de las NEE nos lleva a involucrar un sin número de aspectos, tales como, los legislativos, educativos, políticos, de derechos humanos, históricos y de formación profesional, entre otros. Esto debido a la gran influencia de modelos individualistas que han condenado la práctica en un nivel tradicional, lo cual representa una de las principales dificultades ante el cambio de paradigma (Saad, op. cit.)

Esta práctica tradicional de los profesionales se ubica en los modelos que aíslan al individuo de su contexto, le otorgan el rol de sujeto, paciente o cliente; lo encasillan en categorías, colocándole etiquetas, hace énfasis en sus limitaciones y esperan que este paciente actúe conforme al nivel en el que se le ha clasificado; por lo que el profesional tenderá a dar respuestas tipificadas.

En consecuencia, el modelo curricular social en el que se basa la integración educativa plantea la necesidad de cambiar el enfoque en el que se han formado los profesionales por otro en donde el énfasis este puesto en las posibilidades del individuo y en los recursos educativos que éste requiere para satisfacer sus necesidades educativas, en el trabajo en equipo y en la adopción de una postura comprometida, reflexiva y creativa, buscando la cooperación, la responsabilidad moral, la tolerancia y la solidaridad que fomen parte del proyecto educativo (Saad, op. cit.).

Por lo que la atención de cada persona con necesidades especiales demanda un análisis reflexivo, único y particular en función de éste y de los recursos, resultando indispensable el análisis de cada una de las circunstancias particulares que rodean a la persona en cuestión y el disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para su optimización. El profesional debe guiarse por su reflexión, sentido común, estar abierto a colaborar con otros, ser sensible a los cambios y abierto a nuevas tendencias apoyadas en los derechos a la educación para todos. Esta forma de trabajar en el campo de las NEE encaja perfectamente con el Modelo de Usuario (Saad, op. cit.; y Cunningham, op. cit.).

Sin embargo, los problemas de la atención e integración de las personas con discapacidad mental no son problemas fáciles de decidir para los que haya una solución técnica, más bien son problemas confusos para los cuales las

experiencias de otros, las normas institucionales y las didácticas especiales, resultan de gran ayuda (Zacarias, et. al., op. cit.).

Dada la inmensa variedad que existe entre los niños con necesidades especiales, es difícil hacer predicciones sobre el éxito de algún modelo en particular, por lo que no se trata de excluir o renegar modelos alternativos, que han sido dominantes en el campo de las NEE, y que sin lugar a dudas han aportado soluciones, siendo útiles en diversas situaciones y en cierta medida ha dado lugar a la generación del cambio de paradigma que estamos viviendo. Lo que se intenta es ofrecer la posibilidad de un modelo común (para contextualizar el campo, el modelo curricular social y para trabajar el modelo de usuario), que se comporta por diferentes disciplinas, tantas como profesionales que inciden en este campo, con el único propósito de facilitar la comunicación, el desarrollo interdisciplinario y mejorar la calidad educativa, social y laboral de todas las personas, con o sin necesidades especiales.

Como resultado el profesional debe aplicarse a generar un cambio gradual en las concepciones acerca de las NEE...

... actuando desde un marco educativo, tomar el curriculum como eje principal de su actuación, ser un líder del cambio, generar confianza, impulsar el compromiso con el estudiante, mostrar una actitud colaborativa y apoyadora, sensibilizar a la comunidad educativa, fomentar el aprendizaje cooperativo, impulsar la amistad y solidaridad entre compañeros, desenmascarar mitos y creencias, aportar sus conocimientos, habilidades y técnicas para responder y orientar las necesidades familiares, negociar los conflictos que se puedan presentar, desarrollar y evaluar programas, facilitar la creación de equipos flexibles y dinámicos que den solución a las necesidades de todos los niños, asesorándose con especialistas cuando sea requerido, etc. (Saad, op. cit.; p.9).

Finalmente , a nombre de la comunidad educativa que procura, promueve y desarrolla el proyecto de integración, se espera que: **Los profesionales tomen conciencia y se responsabilicen de los efectos segregacionistas de sus instituciones y que se dirijan hacia un mayor crecimiento, convirtiendo a esta sociedad en una mas justa, tolerante y abierta a las diferencias individuales.**

## **CAPITULO 3**

### **EDUCACION SUPERIOR**

Debido a que el objetivo de este trabajo es el evidenciar las tendencias de investigación en diferentes ámbitos universitarios, es necesario conocer aspectos sobre la política educativa, el curriculum, así como algunas teorías que intentan explicar la relación entre la educación superior y el campo laboral. Ya que esto nos ayudará a contextualizar los ámbitos universitarios y su enlace con el estado y la sociedad. Por lo que este capítulo pretende describir lo anterior.

## CAPITULO 3

### EDUCACIÓN SUPERIOR

#### PARÁBOLA DE LA EDUCACIÓN

*Iba un hombre caminando por el desierto cuando oyó una voz que le dijo: "Levanta algunos guijarros, mételos en tu bolsillo y mañana te sentirás a la vez triste y contento". Aquel hombre obedeció, se inclinó, recogió el puñado. A la mañana siguiente, vio que los guijarros se habían convertido en diamantes, rubíes y esmeraldas y se sintió feliz y triste. Feliz, por haber cogido guijarros; triste por no haber cogido más. Lo mismo ocurre con la educación.*

*W. Cunningham*

#### 3.1. POLITICA EDUCATIVA Y CURRICULUM

El proceso educativo formal manifiesta sus resultados de manera directa cuando el estudiante llega al primer nivel de la educación superior: la licenciatura. La serie de deficiencias y aciertos de los años cursados en los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional se evidencian aquí (García y Hernández, 1977).

Para el Estado, la Educación Superior es uno de los elementos clave para definir estrategias que orienten la producción material e intelectual de la nación. Dejando de lado la importancia de este sector estudiantil en la historia política y social del país, la formación profesional de las futuras generaciones es y debe ser prioridad para cualquier gobierno "democrático, progresista y modernizador" como se autodefine el nuestro. (González, 1993)

Por lo tanto, resulta imprescindible abordar el tema del curriculum, y así entender la educación, en este caso superior.

Para poder conformar una visión amplia de lo que es el curriculum (dada su complejidad de estudio), es importante retomar las concepciones de

diversos autores cuyos planteamientos se complementan y logran dar un conocimiento más amplio sobre el curriculum.

El orden en el que aparecen no indica ninguna preponderancia de alguno sobre los demás, sino que buscó dar un orden que ayude a un mejor entendimiento.

Panza (1987) menciona que el concepto de curriculum se plantea en base principalmente a cinco TENDENCIAS:

- 1.- El curriculum como contenidos de enseñanza: la función más importante es la transmisión de conocimientos por medio de un listado de materias, asignaturas o temas que definen el contenido.
- 2.- El curriculum visto como plan o guía de la actividad escolar: intenta homogenizar el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de un modelo ideal que oriente la actividad escolar.
- 3.- El curriculum entendido como experiencia: lo importante son las experiencias escolares en la institución.
- 4.- El curriculum como disciplina: al ser concebido como un proceso dinámico y de reflexión que interactúa con un entorno socio-económico determinado.
- 5.- El curriculum como sistema: desde este punto de vista es un proceso sistemático y lineal destacando las metas que buscan las relaciones existentes en sus elementos.

Tomando en cuenta lo que nos dice Marín Méndez y Galán Giral (1986), el concepto de curriculum, al igual que el de educación, se contempla desde otros puntos de vista y bajo otras vivencias, es por eso que actualmente se estudia y analiza el curriculum desde tres dimensiones:

- A) Una FORMAL, en la que se plasman planes y programas, pero que van más allá de un listado de materias tomando en cuenta vivencias sociales, políticas, culturales y todo lo que afecta a una sociedad para traspolarlo a un escrito.

- B) Una REAL, al ser un producto de un proceso histórico que se vive y que va cambiando lo escrito.
- C) Una OCULTA, tomando en cuenta las ideologías de cada individuo que está dentro de un proceso educativo.

Para este trabajo tomaré en cuenta al curriculum formal no porque las otras dimensiones no sean importantes, ni porque no se pueda incidir en este modo de análisis, sino que éste nos ayuda a comprender la organización de un plan de estudios de educación superior.

Algunos autores se han dedicado a estudiar cada una de estas dimensiones, dentro de los estudios que se realizan en torno al curriculum formal, encontramos lo que nos dice Coll (1987) que dentro del curriculum formal podemos destacar tres puntos que lo ubican como elemento eje de cualquier estructura institucional, estos serían:

- 1.- El curriculum integra a la investigación, la docencia y el servicio (teoría-práctica).
- 2.- Estructura las actividades académicas.
- 3.- Es la base para toda la planeación educativa.

El punto de vista de Larraguivel (1985), en cuanto a que el curriculum formal es "... el proyecto que una institución propone para llevar a cabo la formación de profesionistas, que resulta de un proceso de planeación y que contempla los propósitos y fines educativos a alcanzar, al mismo tiempo que especula una estrategia que vincule a las estructuras académicas y administrativas con los recursos y formas operativas que permiten su instrumentación..." reafirma los aspectos planteados por Coll y amplía algunos aspectos que nos llevan a cuestionar: ¿Qué aspectos son importantes para la conformación de un curriculum?.

Sin el deseo de dar una respuesta amplia al anterior cuestionamiento, pero si aproximándonos a plantear algunas consideraciones, Salomón (1986) sugiere cuatro fases para estructurar un curriculum, estas son:

- 1.- **FUNDAMENTACION TEÓRICA.**- Este punto es importante puesto que da la fundamentación a nivel conceptual de la organización curricular; así como los factores exógenos que ayudan a contextualizarlo; son en sí, las materias que ayudan a lograr la formación de los educandos.

**2.- EXPLICACIÓN DE PROPÓSITOS Y OBJETIVOS.-** En este se seleccionan y organizan los contenidos con las formas de enseñanza-aprendizaje de los mismos; estos puntos guiarán y delimitarán las metas que busca el curriculum.

**3.- SERVICIOS Y RECURSOS QUE APOYAN A LA OPERACIÓN DEL PROYECTO.-** Se refiere a todas las instancias públicas y privadas que ayudan a un mejor manejo de curriculum, tanto a nivel administrativo como de contenidos.

**4.- EVALUACIÓN CURRICULAR.-** Esta fase nos da la pauta para saber si el curriculum ha respondido adecuadamente a las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Una vez que son tomadas estas cuatro fases para estructurar un curriculum, es importante que se tomen en cuenta varias áreas de conocimiento que según Coll (op. cit.), sirven de fundamentación teórica a las materias que formarán parte del curriculum formal, estas áreas serían:

**\*\*SOCIOLÓGICAS:** El curriculum debe determinar las formas de cultura y contenidos que respondan al momento histórico-social para facilitar al individuo su participación dentro de la sociedad.

**\*\*CULTURALES:** Debe tener una congruencia de lo escolar con lo extraescolar.

**\*\*PSICOLÓGICAS:** Debe aportar el conocimiento necesario que permita un crecimiento individual.

**\*\*EPISTEMOLOGICA:** El curriculum ayuda a separar los conocimientos esenciales de los secundarios así como de las relaciones entre ellas.

**\*\*EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS:** Debe partir de la práctica para aportar nuevos puntos de vista y ofrecer alternativas para un mejor aprendizaje.

Todo lo anterior ayuda a tener una visión más o menos amplia de lo que conforma un curriculum formal para reconocer y saber porque se incluyen ciertos aspectos en el plan de estudios. Es decir, que el curriculum formal mostrará de manera escrita el camino por el que una institución educativa deberá seguir para lograr llevar a los educandos a un tipo de formación previamente especificada y que debe responder a todo un contexto social.

Es importante tener presente lo concerniente al curriculum sin embargo, se debe ir más allá del simple conocimiento, debemos buscar un análisis, para lo cual se cuenta con un elemento de estudio, la Evaluación Curricular, la concepción que retomamos de este punto se refiere a que:

"... es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir de la cual, se conoce, comprende y valora, el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un curriculum. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones fundamentadas tendientes a apuntalar la importancia de: a) la comprensión misma del proceso curricular (en cuanto a su estructura y devenir), b) de su consolidación, ó c) de la necesidad de su transformación. En ambos casos, tanto en sus aspectos estructurales-formales, como en los procesuales-prácticos, o en la interrelación de ambos: así como en cuanto a sus significaciones explícitas e implícitas". (De alba, 1992).

Por lo anterior, se comprende que la evaluación curricular es un proceso altamente complejo que no se centra sólo en aspectos propios de la formación sino que va más allá, conjuntando en su estudio a la formación de una práctica profesional; es en este sentido que este trabajo retomará sólo un aspecto de ese gran proceso de evaluación curricular, es decir que no se centrará en un análisis de los contenidos del curriculum (pues las limitaciones para realizar tan gran trabajo son muchas), sino que, sólo se considerará el aspecto de inserción de los egresados al campo laboral de las NEE.

### 3.2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAMPO LABORAL

Existen diversas corrientes sociológicas que analizan la relación existente entre la escuela y el campo laboral, entre estas se encuentran las Corrientes Estructuralistas y las Corrientes Economicistas, Ise describen a continuación.

### 3.2.1. CORRIENTES ESTRUCTURALISTAS

Según Caja y Mateo (1986),: dentro de estas corrientes podríamos enmarcar a tres:

- 1. Estructuralista.- Observa a la educación como un todo
- 2. Funcionalista.- Observa la función de la educación.
- 3. Estructural-Funcionalista.- Estudia las relaciones del sistema educativo con otros sistemas.

Para explicar un poco las teorías arriba mencionadas podemos referirnos a algunos autores que han estudiado estas corrientes, uno de ellos, Michel (1981), nos refiere: "... los hechos observados aparecen siempre, y son comprendidos en relación con el todo. El establecimiento de esta interrelación de las partes con el todo nos lleva a encontrar en el camino la dimensión estructural de la totalidad..."

Por su parte, Díaz-Polanco (1981), se refiere al funcionalismo como: "... el enfoque que trata de entender la función de ciertos fenómenos o instituciones dentro de una sociedad determinada..."

Por último, Salomón (1986), en un artículo realizado para el CISE, nos dice, respecto al estructural-funcionalismo "... el punto de partida de esta sociología es el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración..."

Dentro de este grupo de teorías se observa que el punto en que enfocan su análisis es en la relación de educación-campo laboral en el aspecto de la movilidad social que se busca dentro de la misma.

Debido a los fines de este trabajo no detallaremos estas teorías; si bien es importante conocerlas y saber que su enfoque puede explicar la relación desde otro punto de vista relacionado con el cambio social y el equilibrio que se debe dar entre toda la sociedad.

### **3.2.2. CORRIENTES ECONOMICISTAS**

Dentro de estas podemos encontrar dos teorías (Gómez-Villanueva, et.al., 1991):

- 1.- Teoría del Capital Humano: En ésta la educación es vista como inversión.
2. Teoría del Desarrollo: La educación como incentivo en el desarrollo social (principalmente económico).

De estas teorías, la del desarrollo ha sido importante pues su planteamiento y estructura responden de una manera más afín a las características de los países latinoamericanos entre los cuales podemos incluir al nuestro, por lo que estas teorías se desarrollarán, a continuación, pues ayudan a explicar la relación de educación-campo laboral.

#### **3.2.2.1. EL CAPITAL HUMANO**

El fundador de esta corriente fue el sociólogo Irving Fisher en 1906 (Schutz 1979). La cual reconoce como una parte importante del capital a los recursos humanos; toma en cuenta las capacidades heredadas y adquiridas en cada individuo y menciona que gracias a éstas el individuo responde mejor a las necesidades de su sociedad, para lo cual es necesario invertir en la formación de las personas y por ende en la educación.

Existen otros dos autores que mencionan la relación entre la educación y la economía, el primero que retomaremos es Spranger (1984), él menciona que existe una triple relación entre ambas, que serían:

- Toda técnica de producción o "método económico de producción" necesita ser transmitido lo que hace que las comunidades productoras se conviertan en educadoras.
- Toda profesión tiene su forma educativa propia, en ésta preponderará el ideal profesional
- Debe existir una correspondencia entre el sistema económico y el sistema educativo.

Por otro lado, Hassen (1980), también marca tres tipos de relaciones:

La educación pertenece a la super estructura ideológica que refleja la realidad social.

La influencia del presupuesto nacional sobre la difusión de la educación. el presupuesto es un límite efectivo o condicionante para el desarrollo de la educación.

La educación forma parte de la vida económica del país.

Si tomamos en cuenta los puntos que mencionan ambos autores, notaremos la relevancia que le dan a la relación estado-educación; de estas instancias, la primera asignará un presupuesto específico y marcará la línea que debe de seguir la educación, ésta por su parte, elaborará los planes y programas para responder de la manera más adecuada a lo propuesto principalmente por el gobierno, aunque en algunos sectores educativos se enfoquen a satisfacer más a la iniciativa privada, pero en el caso de la educación especial a nivel magisterio, el principal "patrón" es el estado.

En nuestro país, desde la década de los 60, el estado ha preponderado la "inversión", en la educación primordialmente técnica; educación que puede satisfacer a corto plazo la necesidad de mano de obra prevista en la industria.

Dentro de los planes de gobierno, los planificadores del presupuesto invertían determinada cantidad del mismo en elevar la productividad.

Cada persona que ingresa a un nivel educativo prevé los beneficios a largo plazo de cada opción que se le presenta, cada individuo busca su mejoramiento económico ayudando con esto a responder a lo planteado por sus dirigentes; si bien esto es lo que se plantea, en la realidad se encuentran aspectos no previstos, uno de los cuales sería el nivel de deserción que ocasiona pérdidas en la inversión total de la educación (aunque las personas ingresen al campo laboral pues la productividad es mínima); otro punto que es difícil de cuantificar es la investigación que a nivel superior es cada vez mayor.

Podemos concluir en base a lo leído anteriormente que en esta teoría lo importante es invertir en la educación para que cada individuo ayude a elevar la productividad (tanto a nivel macrosocial); su objetivo sería el de formar y

capacitar la mano de obra que se requiera para la productividad, para lo cual se debe dedicar gran parte del presupuesto.

### 3.2.2.2. TEORÍA DEL DESARROLLO

Su análisis se basa en los diferentes niveles de desarrollo de las naciones; en esta teoría, la educación, la economía y la estructura social están íntimamente relacionadas, buscando todas un mismo objetivo: Una producción económica.

Dentro de esta teoría la función de la educación se observa desde tres perspectivas, según Medina Echavarría (1976):

- 1) Como factor de desarrollo: Menciona que en los países en vías de desarrollo, la educación es vista como un factor para un desarrollo económico, por lo que se debe de analizar: la inversión que se debe realizar en la educación; la educación como medio para satisfacer los cuadros ocupacionales del ámbito laboral, esto repercute necesariamente en la planeación educativa y su integración a la economía general.
- 2) Como mecanismo de transformación social: Se ve a la educación como uno de los mecanismos de transformación de la estructura social que acompaña a un progreso económico y por ende a un avance social; en este sentido, la educación ayuda a una selección social, misma que debe atender a las capacidades intelectuales de los individuos promoviendo tanto aptitudes inventivas como una receptividad para la adaptación tecnológica.
- 3) Como soporte humano: En este confluyen personas obligadas a aprender y otras a enseñar; es importante conocer sobre todo los aspectos sociales que influyen principalmente en el educador pues si no se observan, quedaría incompleto el panorama de la educación como desarrollo.

Esta perspectiva toma en cuenta la estructura que pueda tomar la sociedad en base a su desarrollo y a las diferencias entre sectores decisivos de la sociedad, entre los que encontramos al magisterio; Medina, E. (1976)

identifica dentro de esta postura lo que el denomina como los "ideales del magisterio" y que se pueden identificar de la siguiente manera:

- a) Para que tipo de sociedad educar
- b) Qué tipo de hombre formar

Estos ideales harán notar al educador desde el inicio de su formación en una escuela normal y deberán tener congruencia tanto a nivel teórico (planes de estudio, perfil de egreso), como práctico (práctica profesional), así mismo, la escuela debe formar a los individuos respondiendo a su rendimiento máximo que derive de un incremento de la producción, por un lado y por el otro que respondan a las políticas educativas planteadas por las autoridades.

... El enfoque de las profesiones permitirá... una incidencia real de la profesión en alguna necesidad social, junto con el apoyo de alguna dinámica específica de poder que impulsa su desarrollo... la formación escolar para el trabajo debe vincularse estrechamente con el aparato productivo del país..." (Panza, op. cit.; p.21).

El problema que se presenta al conjuntar los ideales del magisterio con la necesidad de tener la máxima producción de algunos sectores educativos son de índole más bien humanista, dejando en segundo término la producción económica; éste es el caso del área de la formación de profesores, principalmente los que estudian para integrarse a nivel básico; recordando que la formación se refiere a la capacidad que adquirimos gracias a los conocimientos teórico-prácticos que estudiamos, y que nos permiten crear nuestros propios puntos de vista y así poder debatir o aceptar nuevos conocimientos y aplicarlos en nuestra vida cotidiana.

Dentro de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la incongruencia entre la educación y la productividad económica se da, porque el sistema educativo no puede satisfacer las necesidades de la sociedad, debido por un lado a la mala distribución del presupuesto económico, y por otro lado a la distribución del presupuesto económico, y por otro lado a la falta de demandas de planta productiva (hay más egresados que puestos laborales), lo que eleva los niveles de exigencia para obtener un puesto o bien orilla a los egresados a trabajar en alguna actividad que no sea su área.

En México, país en "vías de desarrollo" sucede algo similar, la desigualdad de desarrollo entre unas zonas y otras, así como una mala distribución de la población (proporcionada por la desigualdad del desarrollo en varias zonas del país), impiden que el discurso referente a la educación, cubra las necesidades de la población limitándose a cubrir las metas planteadas en el discurso político de una manera muy escueta y pidiendo a las escuelas cubrir todos los requerimientos administrativos y algunos objetos marcados en los programas determinados para cada nivel por las autoridades).

Debido a lo anterior, la educación va presentando continuas crisis que debilitan sus fundamentos teóricos al tener que decidir responder a sus bases pedagógicas o bien apoyar las necesidades políticas de los gobiernos.

En muchos casos se toma a la educación como la panacea, mencionando que el resolver problemas pedagógicos ayudará en gran medida a mejorar el nivel de vida de toda la población; sin embargo, al estar tratando con una sociedad siempre cambiante, todos los proyectos escritos responderán a las necesidades que en ese momento se presenten, sin embargo, al aplicarse surgen nuevas necesidades, las personas tienen un perfil diferente, otras prioridades e inquietudes que el modelo no puede satisfacer totalmente.

### **3.3. UNIVERSIDADES**

Los estudios de Educación Superior, en México, se realizan después de lo que denominamos bachillerato preparatorio o vocacional, con una duración de tres años y éste se inicia después de un período de seis años de estudios primarios, y de tres años de estudios secundarios. Por lo que la formación preliminar a la universitaria tiene una duración de doce años.

Estos estudios, según la carrera elegida, tienen una duración de cuatro a seis años, a cuyo término las personas que hayan concluido este ciclo, tienen la calidad de egresados en nivel licenciatura.

Dentro de la institución universitaria, donde se cursaron los estudios en general mediante la publicación de un trabajo denominado "Tesis Profesional" los pasantes optan, por un examen público llamado "examen profesional" por la obtención del título de "licenciado", el cual en muchas profesiones no queda implícito ya que en ellas se les denomina solamente "médico", "ingeniero", "arquitecto", "químico", "físico", "biólogo", etc.

En México, la Dirección General de Profesiones, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, lleva un registro de los títulos expedidos a nivel de licenciatura, y para algunos casos, entrega una "cédula profesional" sin la cual no pueden ejercerse estas profesiones.

Este nivel de "licenciado" se refiere a que la persona obtiene "licencia" para ejercer libremente su profesión.

El ejercicio de la profesión debe estar íntegramente al servicio del país conforme a un sentido ético y de servicio social tal como se enuncia en la legislación universitaria como propósito esencial de una Universidad.

Por otro lado el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales indica que el propósito de los estudios profesionales es enriquecer y hacer aplicables los conocimientos que se adquieren, dando al estudiante una formación ética y cultural para que pueda prestar servicios útiles a la sociedad.

Asimismo el propósito principal de la Universidad Nacional Autónoma de México, es preparar profesionales con una formación ética y cultural capacitándolos científica y técnicamente en diversas disciplinas científicas y humanísticas para que presten sus servicios de manera eficaz a la sociedad y colaboren en la mejoría y progreso del país (Paez, op. cit.).

Por consiguiente, resulta importante que el plan de estudios proporcione una preparación tal que garantice el desempeño responsable de la profesión. al respecto los lineamientos Generales acerca de los Planes y Programas de Estudio determinan la necesidad de que el plan de estudios contenga los criterios didácticos, las características y responsabilidades a las que deben responder los egresados y concibe al plan de estudios como la norma básica y guía fundamental para el quehacer docente (Hacia un cambio curricular, 1997).

Se entiende por plan de estudios, al conjunto de asignaturas (cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas, seminarios), exámenes y otros requisitos que (...) aseguren que quien haya cubierto el plan, obtenga una preparación teórica y práctica suficiente para garantizar a la sociedad el ejercicio responsable (Art. 16. Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales).

El Plan de Estudios es la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener su título... (Lineamientos Generales 3. Marco Institucional de Docencia).

Por lo que el conjunto de programas de estudio (estructura curricular), su secuencia y relación, y los elementos que incluyen, son la expresión formal de las vías para el logro de las metas que se derivan del perfil profesional para responder a las necesidades sociales (Hacia un cambio curricular, op. cit.).

Debido a lo anterior los planes y programas de estudio ofrecidos por una Universidad deben atender tanto a las necesidades de desarrollo científico, tecnológico, social y educativo prioritarias para el país, como al desarrollo del conocimiento y a la preservación de la cultura nacional.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

## **CAPITULO 4**

### **TRABAJO DE TESIS**

#### **"LA CULMINACIÓN DE UNA FORMACIÓN ACADÉMICA"**

En el presente se hace mención sobre las implicaciones que subyacen a la elaboración o datos que arrojan éstas en relación a la formación profesional, el curriculum y al campo laboral.

Posteriormente se describen los sustentos reglamentarios del examen profesional y la titulación en la Facultad de Psicología, UNAM. enseguida se especifican algunos de los contenidos teóricos y metodológicos que deben contener los trabajos de tesis conforme a varios autores.

Finalmente, se recapitulan algunos estudios que versan en el tópico de análisis de tesis, así como sus principales conclusiones y aportaciones, esencialmente de la Facultad de Psicología, UNAM.

## CAPITULO 4

### TRABAJO DE TESIS:

#### “LA CULMINACION DE UNA FORMACION ACADEMICA

*El ser humano  
es el eco cristalizado  
de las posibilidades  
del universo*

*José Rubio*

#### 4.1. IMPLICACIONES: FORMACIÓN PROFESIONAL, CURRÍCULUM Y TESIS.

Como ya se mencionó, el propósito principal de las universidades es preparar profesionales con una formación ética y cultural, capacitándolos científica y técnicamente en diversas disciplinas científicas y humanísticas, para que presten sus servicios de manera eficaz a la sociedad y colaboren en la mejoría y progreso del país.

Por lo que una vez concluidos los créditos que conforman el plan de estudios de la carrera el alumno egresado tendrá que presentar su examen profesional, el cual tiene como objetivo valorar en conjunto los conocimientos generales del sustentante en su carrera, que demuestre su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y que posee criterio profesional.

Una opción, en algunas universidades, la única, para que el egresado demuestre los conocimientos adquiridos, y así obtener su título profesional, es a través de un trabajo escrito y su réplica oral.

La prueba escrita podrá ser un trabajo de tesis de acuerdo a lo establecido por el consejo técnico correspondiente. El examen oral tratará

principalmente sobre la tesis; la cual puede ser elaborada en forma grupal o individual.

El trabajo de tesis se puede iniciar durante el desarrollo de sus estudios, o bien al concluir éstos. En cualquier caso, el estudiante cuenta, en su plantel, con la asesoría de profesionales capacitados que le brindarán el apoyo necesario para concluir su tesis y, así, obtener su título que la permitirá ejercer su profesión ante una sociedad que cada día requiere de personas con una formación académica más sólida.

Por consiguiente, la mayoría de los egresados de una universidad nos enfrentamos a la elaboración de una tesis que nos permita obtener un grado académico.

Al respecto, Zorrilla y Torres (1988) definen el trabajo de tesis como "la parte escrita del examen profesional". Muy similarmente, la Real Academia Española la define como: "la disertación escrita que presenta a la Universidad el aspirante a un título en una facultad".

Por otro lado Hernández, (1989) define a una tesis como:

... una exposición ordenada, sistemática de un criterio o posición profesional relativa a los objetivos y estudios de la especialidad, que debe caracterizarse por su relevancia social y por su análisis científico de la problemática, además debe sustentarse en fuentes calificadas. (Paez y Pallares, 1991; p.4).

El tema principal del trabajo de tesis es a elección del propio sustentante. Para su elaboración hay quienes opinan, que se pueden usar datos de investigaciones previas o simplemente presentar aportaciones nuevas sujetas a comprobación, pero finalmente la tesis tiene que ser original, y aportar algo más al caudal del saber (Anderson, 1975; Mendieta, 1981; García y Malott, 1988; Rojas, 1989).

Para seleccionar un problema de investigación es necesario analizar diferentes elementos que de alguna manera pueden justificar el problema elegido. Uno de estos se refiere a la relevancia que tendrá la investigación respecto a la sociedad, la ciencia, la cultura (Avila, 1994), y en nuestro caso la educación.

Una vez que el trabajo de tesis se haya terminado y aprobado por los sinodales pasa a formar parte del cuerpo de la biblioteca de la facultad o centro de enseñanza para convertirse en un exponente de prestigio tanto para el egresado como para la institución.

Por lo cual los trabajos de tesis resultan ser un producto permanente, al que se tiene fácil acceso, de la enseñanza superior (Guzmán y Oliver, 1989).

Por consiguiente, la tesis profesional es más que un trabajo de fin de cursos y de carrera, representa la culminación y el reflejo de una formación académica y el principio de la práctica profesional.

Al respecto, existen varios autores que sustentan tal hipótesis, entre algunos se encuentran.

García (1977), quien afirma que...

... la tesis profesional no implica, en todos los casos, que quien la elabora vaya a dedicarse a esa materia por el resto de su vida profesional activa; pero se considera que al hacer una investigación aunque sea modesta, en la tesis profesional, significa, o bien preferencia cultural de quien la lleva a cabo, o una inducción por parte del maestro, o de una escuela, o del sistema cultural o socioeconómico. En cualquiera de los casos, se estima altamente revelador y útil este conocimiento, para el insumo de un plan general o particular de educación superior (p. 21).

Latapí (1977), por su parte, señala que las tesis...

... no indican necesariamente,...., una particular calidad en la investigación en esa área ni una preferencia definitiva del estudiante por determinada especialidad ni que el egresado haya obtenido un empleo en determinado campo ocupacional. Pero sí pueden relacionarse,...., ya sea con la preferencia de un director de tesis interesado en ese tema de investigación, ya con una cierta atención en los planes y programas de estudio a la disciplina en cuestión, ya también con la conciencia de que la investigación de ese tema se consideraba de interés para el país (p. VIII).

Por otro lado, Arreola (1981) afirma que muchos de los efectos del curriculum que lleva una institución de educación superior se ven reflejados en la producción de tesis profesionales del colegio, escuela o facultad.

Martínez y Ramírez (1981) indican que las tesis profesionales sirven para mostrar el mercado laboral, debido a que muchos de los egresados elaboran sus tesis sobre temas relacionados con su trabajo.

La producción de tesis en una institución de educación superior resulta un indicador importante, ya que, como lo señalan Guzmán y Oliver (1989)...

... es la primera oportunidad que tiene el estudiante de aplicar profesionalmente los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera. Por ello, refleja de alguna manera diversos aspectos curriculares, tales como el énfasis hacia determinada orientación psicológica, los intereses y especializaciones de los docentes, y el sector social hacia el que se encausa el servicio profesional (p.260).

Por su parte, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología recomienda a las universidades poner interés en elevar la calidad de investigación en los trabajos de tesis producidos por los egresados ya que por medio de éstos se pueden detectar las necesidades a las que los profesionales deben de responder en su actividad laboral.

Debido a lo anterior, del análisis de los trabajos de tesis se puede obtener una serie de indicadores importantes para interpretar, diagnosticar y planificar la enseñanza superior, ya que revelan las modalidades, aportaciones de una incipiente conciencia sobre las preferencias temáticas de la investigación científica (Latapí, op. cit.).

A continuación se describirán tanto el reglamento para sustentar el examen profesional como las modalidades de titulación en la Licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

## 4.2. CONTENIDOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE UNA TESIS PROFESIONAL

En algunas universidades, el título profesional se otorga a aquellos egresados que hayan cubierto los créditos de acuerdo al plan de estudios de la carrera y hayan demostrado sus conocimientos adquiridos a través de un trabajo escrito (tesis) y su réplica oral (examen profesional), o alguna otra modalidad.

Existen numerosos autores (Oblitas, 1978; Rojas, 1981; Mendieta, 1981; APA, 1988), que han escrito cómo consideran que debe elaborarse una tesis o un proyecto de investigación y qué debe contener.

Anderson y cols. (1980) sugieren que no hay acuerdo entre los autores sobre los elementos que deben contener las tesis, refiere que algunos departamentos señalan específicamente como se elaborará de acuerdo a los diferentes temas de la materia. Por lo que se sugiere que el interesado en realizar su tesis averigüe los requisitos de la institución que lo formó y lea investigaciones previas. además cuide que su trabajo guarde una presentación clara y ordenada, pues sin estos elementos aún las mejores investigaciones pierden valor.

En la mayoría de las universidades existe la posibilidad de elaborar una tesis de investigación empírica o bibliográfica, una tesina o bien un reporte laboral.

**La investigación documental, de acuerdo con Rigo (1992):**

... puede ser entendida como aquella indagación científica en que los datos o resultados centrales derivan de fuentes no empíricas, tales como la actividad teórica o intelectual del propio investigador, así como los recursos bibliográficos, hemerográficos, videográficos, audiográficos, iconográficos, archivográficos, e informáticos que éste sea capaz de allegarse. En el proceso de investigación documental no se presenta una confrontación directa entre el investigador y los sujetos o escenarios reales... La investigación documental generalmente supone la realización de actividades de recibimiento, categorización y ordenamiento, análisis e integración, interpretación y reinterpretación, crítica y exposición sistemática de la información que ha sido obtenida

de las fuentes no empíricas (División de Estudios Profesionales, op. cit., p. 16-17).

Por otro lado, la tesina se define como:

... la descripción y análisis bibliográfico, actualizado y exhaustivo de un hecho, fenómeno o tópico específico ubicado dentro de una área bien delimitada de la disciplina psicológica, en la que el sustentante ofrece una visión panorámica y sintética de la situación actual, así como el grado de avance o las aportaciones en relación a la temática elegida (División de Estudios Profesionales, op. cit., p. 16-17).

Por último, la **tesis empírica** se describe como:

... una confrontación directa entre el tesista y los "hechos vivos", es decir, tiene que involucrarse directamente con sujetos y escenarios reales, de modo que tal confrontación conduce a la obtención de resultados (cuantitativos y/o cualitativos) que usualmente son producto de indagaciones científicas verificadas mediante trabajo de campo o de laboratorio (División de Estudios Profesionales, op. cit., p. 16-17).

Por un lado, tanto la tesis de investigación documental como la tesina son trabajos que adoptan una modalidad exclusivamente textual emanada de fuentes documentales. No obstante difieren en su propósito, alcances y extensión. Y, por otro lado, la tesis de investigación empírica realiza una manipulación de variables conducida directamente en un escenario real.

Al revisar los elementos y condiciones que se solicitan en la licenciatura, de distintas instituciones, encuentro que hay puntos en común, como son: La existencia de una portada donde el título sea la principal idea de la investigación; la presentación de una introducción en la que se responda a: a) qué se desea investigar, 2) cómo lo van a investigar y 3) para qué lo van a investigar.

Asimismo, la presentación de la fundamentación teórica y los antecedentes relevantes a la fecha en que se realizó. Un capítulo más debe incluir la metodología a seguir y es en éste donde hay controversias en estilos y formas de manejar la investigación; ya que a pesar de que sabemos que el método científico es de igual aplicabilidad en todas las investigaciones, cada

universidad propone sus propios lineamientos y, por supuesto, cada sustentante da su propio toque personal, haciendo variar la presentación de los datos.

Se solicita también que se incluya un capítulo donde se describa con detalle el procedimiento de la investigación, los resultados y el análisis o tratamiento estadístico que se dio.

Otro apartado presentará la discusión de los resultados con respecto a las teorías del marco teórico y las hipótesis planteadas de tal manera que deberá de observarse coherencia entre el problema a investigar, el marco teórico que sustenta, el procedimiento para encontrar una respuesta, los medios usados para tal efecto, los hallazgos y la presentación de estos últimos.

Finalmente, se espera que contenga las conclusiones donde se presentan los alcances, limitaciones y sugerencias. Al igual que la bibliografía consultada y los apéndices o anexos.

Algunos autores se han interesado en el cómo elaborar un proyecto de investigación científica, a continuación se presentan algunos ejemplos:

Kerlinger (1988), señala que una investigación basada en el método científico debe contener:

1. Problema
  - a) Teoría, hipótesis y definiciones
  - b) Investigación previa y literatura
  
2. Metodología y recolección de datos
  - a) Método de extracción de la muestra
  - b) La forma en que las hipótesis fueron aprobadas (Metodología, procedimientos experimentales instrumentación)
  - c) Medición de variables
  - d) Métodos de análisis estadísticos
  - e) Pruebas y estudios piloto
  
3. Resultados, interpretación y conclusiones

Barahona (1989), propone incluir los siguientes componentes para elaborarla:

1. Partes preliminares:

- a) Pasta
- b) Página titular: página de aprobación y páginas de agradecimiento.
- c) Tabla de contenido
- d) Lista de tablas y figuras
- e) Prólogo (presentación o dedicatoria opcionales)
- f) Resumen

2. Cuerpo del trabajo:

- a) Introducción
- b) Capítulos
- c) Conclusiones

3. Partes finales:

- a) Referencias bibliográficas
- b) Apéndices

Este autor menciona algunos pasos específicos para realizar la investigación basados en el desarrollo del método científico. Sugiere que este proceso se describa en el cuerpo del trabajo.

Pick (1989), menciona que el reporte de una investigación contendrá los siguientes puntos:

1. Título
2. Nombre del autor
3. Resumen o abstract
4. Marco teórico
5. El problema
6. Las variables
7. Las hipótesis
8. Tipo de estudio
9. Diseño de investigación
10. La muestra
11. Instrumentos
12. Procedimiento
13. Resultados
14. Discusión

15. Conclusiones
16. Bibliografía

Con respecto a los requisitos de la presentación de una tesis Zorrilla y Torres (op. cit.), mencionan lo siguiente:

El tamaño de tesis debe ser de 16 cm. de ancho por 22 cm. de alto; la carátula debe contener como mínimo los siguientes elementos:

- a) Escudo de la Universidad o Instituto donde cursó la carrera.
- b) Nombre de la Universidad o Instituto
- c) Nombre de la Facultad o Escuela
- d) Título del trabajo
- e) Precisar la carrera
- f) Nombre del autor (es)
- g) Año de terminación del trabajo de investigación

El fondo o cuerpo de la tesis debe contener los siguientes elementos:

- a) Epígrafe
- b) Índice
- c) Introducción
- d) Metodología básica
- e) Cuerpo capitular
- f) Referencias bibliográficas
- g) Conclusiones y recomendaciones
- h) Anexos y apéndices
- i) Bibliografía

Por consiguiente, se puede apreciar que los autores citados coinciden en los parámetros y elementos que deben tomarse en cuenta al elaborarse un trabajo de investigación.

#### **4.3. ANTECEDENTES SOBRE EL ANÁLISIS DE TESIS. EL CASO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM.**

Entre algunas investigaciones previas sobre el análisis de trabajos de tesis se localizan las siguientes:

Millán (1982) argumenta que "algunos temas de investigación de la División de Estudios de Posgrado versan sobre la rehabilitación conductual; evaluación educativa; teoría y metodología en la Psicología; farmacología conductual; Psicobiología; educación psicoterapias" (Paez, op. cit.; p.19).

Ante la inquietud de explorar las características de las investigaciones de tesis de licenciatura, la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo ha dirigido algunas tesis aplicando el instrumento diseñado por ella en colaboración con la Lic. Cristina Heredia.

En dicho análisis tomó en cuenta los temas de personalidad: niñez, adolescencia y vejez (Vela, 1986 y Cruz, 1989), bajo los siguientes aspectos:

I. Identificación:

- a) Año
- b) Clasificación
- c) Número progresivo
- d) Asesor
- e) Tesis: - Individual  
- Grupal

II. Tipo de estudio

- a) Correlativo
- b) Comparativo
- c) Descriptivo
- d) Estudio de caso
- e) Bibliográfico

III. Objetivo

IV Enfoque:

- a) Cognoscitivo
- b) Conductista
- c) Psicodinámico
- d) Gestalt
- e) Humanísta
- f) Postura propia
- g) Postura no propia

VII Problema:

- a) Lo menciona
- b) No lo menciona

VI. Población y sexo:

- a) Niños
  - b) Adolescentes
  - c) Adultos
  - d) Seniles
  - e) Familias
  - f) Bibliográfico
  - g) No utiliza
1. Masculino
  2. Femenino
  3. Ambos

VII. Muestra (extracción y tamaño):

- a) Probabilística
  - b) No probabilística
  - c) No menciona
1. No menciona
  2. Bibliográfica
  3. Número

VIII. Instrumento:

Las pruebas psicológicas que han sido aplicadas

IX. Forma de aplicación:

- a) Individual
  - b) Grupal
  - c) Mixta
- d) No específica
  - e) Bibliográfica
  - f) No menciona

X. Variables:

- a) Variable dependiente

- b) No menciona
- d) Se controlan
- e) No se controlan

XI. Hipótesis:

- a) Conceptual
- b) De trabajo

XII. Pruebas estadísticas:

- a) Nula
- b) Alternativa
- c) Bien delimitada
- d) No menciona

XIII. Resultados:

- a) Organigramas
- b) Gráficas
- c) Descripciones
- d) Cuadros
- e) Retoma hipótesis
- f) No retoma hipótesis

XIV. Conclusiones:

- a) Retoma marco teórico
- b) No retoma marco teórico
- c) Aporta algo nuevo
- d) No aporta algo nuevo

XV. Sugerencias:

- a) Menciona
- b) No menciona

XVI. Bibliografía:

- a) Libros
- b) Artículos
- c) Revistas
- d) Periódicos
- e) Idioma:
  - 1. Español
  - 2. Inglés

3. Francés

4. Otro

La revisión pretendía obtener un análisis de temas y poblaciones estudiadas, de los contenidos, así como, de la metodología empleada. Algunas de las conclusiones que se obtuvieron en dicha revisión son:

- Que las teorías e instrumentos para abordar el tema se reducen a unos cuantos, por lo que las investigaciones llegan a ser muy semejantes y repetitivas, implicando que el campo de estudio sea poco difundido en el terreno de la actualización de instrumentos, temas, teorías, etc.
- La metodología empleada a veces no es clara o no está registrada por escrito, por lo que para su entendimiento es necesario recurrir a la inferencia a partir de los datos ahí escritos.
- Otra situación observada fue que las tesis no alcanzan en la generabilidad el objetivo de realizar algunas aportaciones a la psicología, pues estos trabajos sólo son descritos y no someten a crítica sus hallazgos y sus conclusiones no son novedosas.

Nava (1986), llegó a conclusiones similares al realizar un análisis de tesis presentadas por los alumnos del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Por otra parte, al investigar sobre la calidad de los trabajos de tesis, Arreola (1981), concluyó que presentan grandes deficiencias pues existe una amplia dispersión y variedad de temas en cuanto a las áreas de estudio, tipo de tesis, metodología, etc. A su juicio, dice que esta situación revela la carencia de planes, programas y líneas de investigación realizadas a nivel institucional.

Otros estudios que versan sobre este tópico son los realizados por Hernández y cols. (1989), quienes elaboraron una investigación sobre la titulación en la Facultad de Psicología de la UNAM, y reportan que de los alumnos que ingresan, sólo el 50% finaliza sus estudios, y de estos, no más de dos terceras partes (65%) se titulan.

En 1989 se reporta un estudio realizado por Guzmán y Oliver, el cual pretendió obtener datos acerca del grado en que el curriculum prepara al egresado para enfrentarse y solucionar o contribuir a la solución de problemas

sociales relevantes con la psicología, mediante el análisis de tesis de la Facultad de Psicología, UNAM.

Los datos que se obtuvieron en el anterior estudio, proporcionan información acerca del grado en que las tesis de psicología educativa, en el período 1980-1985, estuvieron orientadas a estudiar y proponer soluciones a los problemas educativos.

Algunas conclusiones derivadas por los autores, en cuando al estudio son:

- Al analizar las tesis se pone de manifiesto la carencia de líneas de investigación y la ausencia de programas institucionales, lo cual da lugar a una producción caprichosa, automatizada y con carencia de continuidad en los trabajos que se realizan en la facultad.
- Los temas de tesis parecen revelar más los campos de interés de los profesores o las modas de hacer el trabajo, que responder a las necesidades específicas en el campo educativo.
- El nivel más estudiado fue el superior y el tema más abordado, la educación especial, lo que de alguna manera puede reflejar la existencia de un mercado laboral real para el psicólogo en estos sectores.
- Los datos arrojados indican una prevalencia del enfoque conductual en el curriculum. Cabe señalar, que el número de tesis con otras orientaciones ha tendido a aumentar en los últimos años.
- El trabajo de tesis representa o es una medida directa de la eficacia de un curriculum, es necesario proporcionar nuevas alternativas al mismo; de manera que prepare a los profesionales y un profundo conocimiento de la realidad al que su ejercicio profesional va a incidir para que se cumpla con el tan mencionado objetivo de la vinculación ante los requerimientos formales de la profesión y las necesidades de nuestra sociedad.

Por su parte, Paez y Pallares (op. cit.) en su revisión de tesis de maestría y doctorado en la Facultad de Psicología, UNAM, llegan a las siguientes conclusiones:

- Es fácil apreciar que la producción de tesis ha ido en considerable aumento, lo que indica que en la actualidad la investigación en los niveles de posgrado están siendo impulsados.
- La postura teórica de los directores se considera un dato importante y determinante ya que su orientación probablemente influyó en la postura teórica en que se sustentó la tesis.
- Los temas abordados en las tesis no son abordados en toda su amplitud, además existen numerosos tópicos que aún no se han abordado.
- Se encontró que las tesis presentan con claridad el objetivo, el cual resulta un elemento importante para clarificar la meta que se pretende alcanzar en la investigación.
- El 100% de las tesis relacionan los antecedentes con el contenido, no así con la metodología correspondiéndole a ésta el 50%.
- En las tesis de maestría y doctorado sometidas a análisis se observa que su muestra la han conformado los adultos y adolescentes, algunos han trabajado con familias y en menor número con parejas y niños.

Otra investigación que se realizó en 1994 por Ponce acerca del análisis, con el fin de explorar el tema de ceguera, de 1968 a 1992, en la Facultad de Psicología de C.U y de la ENEP Iztacala de la UNAM, Escuela Normal para Maestros de la SEP, Facultad de Psicología de la UAM y la Escuela Superior de Educación especial de la SEP. Reporta lo siguiente:

- La procedencia de las tesis que se analizaron de las ya mencionadas instituciones, corresponde el 26.2% para obtener el título de licenciado en psicología y el 73.8% se elaboraron por maestros especialistas en la educación de niños ciegos y débiles visuales.
- En la escuela Normal para Profesores de la SEP y en la Facultad de Psicología de la UAM no se hallaron tesis al respecto.
- Las tesis procedentes de la ENEP-Iztacala se refieren a dos temas primordialmente: el entrenamiento y/o rehabilitación, y el entrenamiento académico.

- Las tesis que proceden de la Facultad de Psicología de la UNAM están enfocadas a los temas de rehabilitación y/o entrenamiento, entrenamiento académico, aspectos emocionales, orientación sexual, psicomotricidad, actividades fisiológicas y desarrollo psicológico.
- Las tesis elaboradas por los maestros especialistas se han enfocado a los medios didácticos para la educación, la rehabilitación y/o entrenamiento, el entrenamiento académico, el desarrollo psicológico de estas personas, psicomotricidad, actividad laboral y conductas problema.
- Las tesis que se analizaron se distribuyeron en un período de 24 años, de este se podrían señalar que la década de los 80s, fue el intervalo de tiempo más fructífero, en el trabajo con los ciegos, de una manera sistemática de parte de los profesionistas que se abocan al ámbito de la rehabilitación.

## CAPITULO 5

### MÉTODO

En el presente capítulo se enuncia el objetivo general y el planteamiento del problema que dieron origen a la realización de la presente investigación.

También se hace una descripción detallada de la conducción del estudio, por medio de subsecciones rotuladas que incluyen las descripciones de "población y muestreo", "tipo de investigación y estudio", "instrumentos", "escenario" y "procedimiento".

## CAPITULO 5

### MÉTODO

*Puesto que nuestra escuela era lo mejor que habíamos podido lograr había que buscar la falla en los niños. "Así surgió esa extraña enfermedad llamada... <<distexia>>"*

*Amstrong M.*

#### 5.1. OBJETIVO GENERAL.

La presente investigación pretendió revisar sistemáticamente las tesis profesionales de licenciatura elaboradas sobre el tópico de educación especial e integración educativa en el período 1991-1996 de cinco ámbitos universitarios (Facultad de Psicología y Colegio de Pedagogía de la UNAM, Psicología de la Universidad Iberoamericana-UIA-, Universidad Pedagógica Nacional-UPN- y Escuela Normal de Especialización -ENE-), con el fin de obtener un conjunto de datos que permitan evidenciar las tendencias de investigación dentro del campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

#### 5.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El proyecto de integración educativa es un reto que otorga gran importancia al papel de los profesionales como el punto de referencia central que puede hacer posible el cambio. Por lo que es necesario que la formación universitaria y la práctica de los profesionales egresados esté basada y guiada por el paradigma curricular social y debido a que el trabajo de tesis es la primera oportunidad que tiene el egresado de aplicar profesionalmente un conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades

adquiridas en la carrera o especialidad, resulta altamente revelador y útil para evidenciar las tendencias de investigación dentro del campo de las NEE en diferentes ámbitos universitarios.

Por lo que los cuestionamientos a investigar fueron:

- 1.- ¿Cuáles son las tesis profesionales de licenciatura que abordan el tópico de educación especial y/o integración educativa de cinco ámbitos universitarios (Facultad de Psicología y Colegio de Pedagogía de la UNAM, Psicología de la UIA, UPN y ENE), en el período 1991-1996?
2. ¿Cuál es la incidencia que tienen los profesionales egresados de los cinco ámbitos universitarios, para abordar el tópico de educación especial y/o integración educativa, en sus tesis, el período 1991-1996?
- 3.- ¿Cuáles son las tendencias de investigación de los profesionales egresados de los cinco ámbitos universitarios, a partir de los contenidos temáticos y teóricos que abordan en sus tesis, en el período 1991-1996?
4. ¿En qué área temática y paradigma se basan y guían los trabajos de tesis, que abordan el tópico de educación especial e integración educativa de los cinco ámbitos universitarios, en el período 1991-1996?
5. ¿Qué tipo de modelos emplean los profesionales egresados en sus tesis, para establecer una relación, interpretar, comprender e intervenir a personas con necesidades especiales?
6. ¿Qué contenidos metodológicos poseen las tesis que abordan el tópico de educación especial e integración educativa, de los cinco ámbitos universitarios, en el período 1991-1996?

### **5.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO**

Para la realización del análisis de tesis que abordan el tópico de educación especial e integración educativa, de cinco ámbitos universitarios, en el período 1991-1996, a partir de la revisión de sus contenidos temáticos teóricos y metodológicos, se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

- 1.- Las áreas temáticas y los paradigmas en los que se basan y guían la mayoría de las tesis analizadas, corresponden a la integración educativa.

- 2.- Los profesionales egresados que inciden en el campo de las NEE proponen, en su trabajo de tesis, una participación basada en el modelo curricular social.
- 3.- Las nuevas tendencias en materia de educación especial se reflejan en las investigaciones de tesis que los profesionales egresados elaboraron, en el período 1991-1996, para obtener un título a nivel licenciatura.

#### **5.4. VARIABLES O INDICADORES**

Para la realización de la presente investigación se analizaron tesis de investigación empírica y documental manejando sólo referentes empíricos llamados indicadores (Paez, G. y Pallares D., 1991); los cuales se encuentran especificados y definidos conceptual y operacionalmente en los instructivos de los cuestionarios de análisis (V apéndices 1 y 3).

#### **5.5. POBLACIÓN O UNIDADES DE ESTUDIO**

En la presente investigación se realizó el análisis de los trabajos de tesis elaboradas sobre el tópico de educación especial e integración educativa, publicadas entre 1991 y 1996. Encontrándose un total de 285 tesis.

Las escuelas, facultades y/o universidades consideradas en esta investigación son:

- a) Facultad de Psicología, UNAM.
- b) Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- c) Universidad Iberoamericana (UIA) - Unidad Santa Fe.
- d) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Unidad Ajusco.
- e) Escuela Normal de Especialización de la SEP (ENE).

Las tesis que se analizaron son trabajos de investigación empírica y documental, que han sido presentadas por los profesionales egresados de las ya mencionadas escuelas, facultades y/o universidades, para obtener un título de licenciatura. Cabe mencionar que también se incluyeron al estudio las tesinas y los reportes laborales.

Se considera unidad de estudio a cada tesis que se elaboró entre los años de 1991 a 1996. Se abarcó este período, en virtud de que en el se han

suscitado cambios significativos en materia de política en la educación especial, ya que fue en el sexenio anterior cuando se establece la integración escolar como parte del programa oficial dentro de la llamada modernización educativa (DGEE-SEP, 1982). Por lo que resulta importante explorar y describir las tendencias de investigación de los profesionales egresados que inciden en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales contribuyen sustancialmente a generar determinado tipo de concepciones que la comunidad educativa tiene sobre su participación dentro del modelo integrador.

## **5.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La forma en la que se aborda el problema de investigación es mediante un análisis de los trabajos de tesis sobre el tópico de educación especial e integración educativa, con el objetivo de hacer una revisión sistemática para derivar conclusiones en el sentido temático, teórico, metodológico, social y educativo. Por lo que la presente investigación es de análisis metodológico y teórico (Paez, op. cit.).

## **5.7. TIPO DE ESTUDIO**

La presente investigación es un estudio documental de tipo exploratorio-descriptivo.

A pesar de que existen diversas investigaciones dirigidas al análisis de publicaciones y/o tesis no hay alguna que este dedicada al campo de la educación especial y sus nuevas concepciones, por lo que se trata de un estudio de tipo exploratorio (Kerlinger, op. cit.).

Es, también, un estudio de tipo descriptivo debido a que intenta ofrecer información clara, precisa y tan completa como sea posible del panorama actual de investigación de los profesionales egresados dentro del campo de las necesidades educativas especiales, por medio de sus trabajos de tesis. (Zinser, O., 1992).

## 5.8. INSTRUMENTO

El instrumento que se usa para la realización de esta investigación está basado en el diseñado por la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo y la Lic. Cristina Heredia A. El cual, permite conocer datos sobre el contenido temático-metodológico de las tesis, con el fin de conocer las características de las investigaciones (Paez, op. cit.).

Para tal instrumento se diseñó un instructivo en el que se definió de manera conceptual y operacional cada reactivo a fin de concretar a que se refiere cada concepto y como se consigna en la cédula (cuestionario) de análisis.

Además se separaron los elementos que se incluyen en una tesis de investigación empírica de los elementos que se encuentran en las tesis documentales o llamadas también de revisión teórica, tesinas y/o reportes laborales logrando con ello establecer los contenidos de las tesis y su calidad teórica y metodológica. (Paez, op. cit.).

Debido a que este instrumento fue diseñado para investigaciones clínicas, lo cual difiere sustancialmente de los propósitos de esta investigación, surgió la necesidad de hacerle ajustes acordes para lograr los fines propuestos.

Los ajustes que se realizaron fueron en cuanto a la inclusión de reactivos referentes a los contenidos teóricos y temáticos enfocados al tópico de educación especial e integración educativa, quedando intactos los reactivos enfocados a los contenidos metodológicos.

Los anteriores ajustes se realizaron tanto en el instrumento para tesis de investigación empírica, como en el instrumento para tesis bibliográficas.

La estructura general de los instrumentos quedo basada en tres aspectos:

- 1) Datos de identificación
- 2) Contenidos temáticos-teóricos
- 3) Contenidos metodológicos.

Una vez modificados los instrumentos, también, se adecuaron las cédulas (instructivos) de llenado a fin de que hubiera congruencia entre ambos, y que estos últimos dieran la pauta para realizar un análisis de los contenidos temáticos-teóricos y metodológicos, claro y ágil de las tesis a revisar.

Concluido el proceso de ajustes de los instrumentos se sometieron a una validez.

La validez es el proceso por medio del cual se contesta a la pregunta ¿Se está midiendo lo que se piensa que se está midiendo?.

Para llegar a la respuesta se efectuó una validación de contenido. La cual se define como la representatividad o la adecuación muestral del contenido-materia, tema de un instrumento de medición. Siendo básicamente una cuestión de juicio. (Kerlinger, op. cit.).

Por lo que el proceso de validación que se llevó a cabo consistió esencialmente en el juicio de personas, quienes estudiaron los reactivos de los instrumentos y ponderaron cada uno de ellos de acuerdo a su representatividad y relevancia respecto del análisis de los contenidos temáticos, teóricos y metodológicos que se intentaron analizar.

## **5.9. PROCEDIMIENTO**

Se acudió a los escenarios con el fin de identificar los trabajos de tesis de licenciatura publicadas entre 1991 y 1996 localizando un total de 2,991 títulos (V. Fig. 1).

A partir de la localización del universo de tesis citadas en los catálogos de las diferentes escuelas, facultades y/o universidades, se procedió a identificar los títulos que abordan alguna modalidad sobre el tópico de educación especial e integración educativa, hallándose un total de 285 títulos (V. Fig. 2). Identificándose a la vez once licenciaturas diferentes que inciden en el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) (V. Fig. 3-4).

Una vez determinados los instrumentos que sirvieron de eje, para la realización se les hicieron los ajustes convenientes para que estuviera acorde a los fines de este trabajo. Posteriormente se sometieron al proceso de validez de contenido (V. apartado 5.8).

Concluido el proceso de validación se aplicaron dichos instrumentos de análisis uno para tesis de investigación empírica (- V. apéndice 1 y - 2) y otro para tesis de investigación documental tesina ó reporte laboral (-V. apéndice y) a las 285 unidades de investigación (tesis identificadas) de los cinco ámbitos universitarios (escenarios).

La investigación se realizó en las bibliotecas de las siguientes escuelas, facultades y/o universidades:

- a) Facultad de Psicología, UNAM
- b) Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- c) Universidad Iberoamericana (UIA) - Unidad Santa Fe
- d) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) - Unidad Ajusco
- e) Escuela Normal de Especialización de la SEP (ENE)

Una vez terminada la fase de aplicación de los instrumentos, los datos obtenidos de tal análisis se organizaron, resumieron y agruparon a través de un análisis descriptivo por medio de frecuencias relativas y absolutas.

El motivo por el cual se eligió el análisis descriptivo, es porque posee la característica de mostrar de manera detallada la frecuencia en la que se presenta cada fenómeno, variable o indicador (Paez, op. cit.).

Cada uno de los indicadores analizados se presentan en tablas o gráficas, procedimientos pertenecientes a la estadística descriptiva (Zinser, op. cit.) esto para cada uno de los cinco ámbitos universitarios considerados en el trabajo.

## CAPITULO 6

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo se presentan los datos obtenidos por medio del análisis de las tesis de investigación empírica, documental, tesinas y reportes laborales de la Facultad de Psicología y el Colegio de Pedagogía de la UNAM, la Licenciatura de Psicología de la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Escuela Normal de Especialización de la SEP (ENE).

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

*Ser joven es tener ideales y luchar hasta lograrlos, es soñar en el futuro por el que se trabaja en el presente, es tener siempre algo que hacer, algo que crear, algo que dar.*

#### 6.1 DE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LAS TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y BIBLIOGRÁFICA

De las 5 bibliotecas de las diferentes escuelas, facultades y/o universidades a las que se acudió se logró identificar un total de 2,91 títulos de trabajos de tesis registrados de licenciatura publicadas entre 1991 y 1996 sobre temas generales; de los cuales, como se observa en la Fig. 1 y 3 el 38.% (1191 títulos) pertenecen a la Facultad de Psicología de la UNAM, el 13% (397 títulos) corresponde al Colegio de Pedagogía de la UNAM, el 11% (321 títulos) pertenecen a la carrera de Lic. en Psicología de la Universidad Iberoamericana (UIA), el 26.% (783 títulos) pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y el 12.% (371 títulos) corresponde a la Escuela Normal de Especialización (ENE).

De los 2,991 títulos de temas generales solo 285 abordan alguna modalidad sobre el tópico de educación especial y/o integración educativa lo que corresponde al 9.5% (V. Fig. 4).

Como se advierte en la Fig. 2 y 5, la ubicación de los 285 títulos de tesis de licenciatura se distribuye de la siguiente manera: el 18% (51 tesis) corresponden a la Facultad de Psicología de la UNAM, el 11% (31 tesis)

corresponden a la Facultad de Psicología de la UNAM, el 11% (31 tesis) pertenecen al Colegio de Pedagogía de la UNAM, el 13% (36 tesis) se encuentran en la UIA, el 22% (62 tesis) pertenecen a la UPN y finalmente el 36% (105 tesis) corresponden a la ENE.

A partir de la localización de las 285 tesis, también se logró identificar once licenciaturas diferentes que inciden en el campo de la educación especial y/o las necesidades educativas especiales, éstas se especifican en el cuadro 1.

En la UNAM se consideraron las tesis de dos licenciaturas, Psicología y Pedagogía; el número de tesis registradas por año de cada una de ellas se observa en la Fig. 6 donde en 1992 fue el año en que se produjo un mayor número de trabajos de tesis, 12 de Psicología y 8 de Pedagogía; en cambio el año en que se presentaron menos tesis de licenciatura en Pedagogía fue en 1993 y 1995 resultando sólo 3.

La licenciatura en Psicología fue la única que se atendió de la UIA, en donde 1991 fue el año en que se elaboraron más trabajos de tesis, siendo éste de 9 y entre 1992 y 1994 los años en que menos producción de trabajos hubo siendo de 5 en cada uno de ellos; lo cual se muestra en la Fig. 7.

En la Fig. 8 podemos apreciar las licenciaturas que se consideraron de la UPN, siendo 1992 el año en que se produjeron más tesis y por el contrario en 1995. También observamos que la licenciatura en Educación Primaria es la que tiene el mayor número de tesis elaboradas en un año, siendo de 8 en 1992, finalmente, sobresale la licenciatura en Sociología de la Educación por solo producir únicamente, en 1996, un total de 2 trabajos de tesis.

En el Cuadro 2 se puede observar la especificación de la producción de tesis por año, en cuanto al sistema educativo escolarizado ó a distancia al que pertenecen, esto de la UPN. El dato que destaca es que un poco más de la mitad (55%) de trabajos de tesis identificadas en esta universidad fueron elaboradas dentro del sistema de educación a distancia.

En la ENE se consideraron cinco licenciaturas de las cuales destaca la de Deficiencia Mental por el mayor número de tesis producidas en un año, siendo de 10 en 1995; por otra parte, 1992 fue el año en que se elaboraron la mayor cantidad de trabajos, por el contrario está 1996 (V. Fig. 9).

## 6.2. DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS TEÓRICOS DE LAS TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y BIBLIOGRÁFICA

Las Tablas 1 a la 5 nos muestran los tipos de trabajos de tesis, la cantidad de estas por año, así como el porcentaje que representan, en cada uno de los cinco ámbitos universitarios considerados en este estudio.

De los trabajos de tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM el 74.5% (38) corresponde a tesis de investigación empírica siendo, por lo tanto, el tipo de trabajo más elaborado en esta Facultad, seguido de las tesis de investigación bibliográfica con un 15.7% (8), a las tesinas les corresponde el 5.9% (3), y por último se encuentran los trabajos de reporte laboral con un 3.9% (2) (V. Tabla 1).

En el Colegio de Pedagogía de la UNAM el tipo de trabajo más socorrido es el de tesina con un 38.7% (12), seguido de las tesis de investigación bibliográfica, con un 32.3% (10), el 19.4% (6) está representada por las tesis de investigación empírica, y finalmente el 9.6% (3) para el reporte laboral (V. Tabla 2).

En la Tabla 3 se observa que las tesis de investigación empírica son las más elaboradas en Psicología de la UIA, ya que representan el 38.9% (14), el 33.3% (12) le corresponde a las tesinas, seguidas de las tesis de investigación bibliográfica con el 25% (9) y una vez más, el reporte laboral es el menos elaborado ya que solo se produjo uno, lo que corresponde al 2.8%.

En la UPN, como la muestra la Tabla 4 el 40.3% (25) de los trabajos son tesis de investigación empírica, el 33.9 (2) corresponde a la modalidad de propuesta pedagógica, el 16.1 (10) es representado por las tesinas y el tipo de trabajo menos elaborado son las tesis de investigación empírica con un 9.7% (6).

Como observamos en la Tabla 5 en la ENE, se elaboran con mayor frecuencia las tesis de investigación empírica (56.2%), le siguen con un 25.7% (27) las tesis de investigación bibliográfica y por último los trabajos de tesina con el 18.1% (19).

De las **Tablas 6 a la 10** podemos apreciar los temas que abordan las tesis, así como su frecuencia por año y el porcentaje total.

La **Tabla 6** nos muestra los temas abordados en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM denotando que tratados con mayor frecuencia son el aprendizaje, con un 13.7% (7), seguido por las de desarrollo, con un 11.8% (6) y con un 9.8% (5) los temas de actitudes y métodos de evaluación e intervención; por otro lado, los abordados con menos frecuencia son sobre aspectos educativos y legislativos con un 2% (1).

Como se observa en la **Tabla 7**, en el Colegio de Pedagogía de la UNAM el tema más abordado es el aprendizaje, con un 32.3% (10), seguido por el de socialización que abarca un 19.4% (6), continuando con el 12.9% (4) el tema de desarrollo; por el contrario, los menos abordados corresponden a los temas de didáctica, estimulación temprana, laboral, lenguaje, psicomotricidad y rehabilitación, todos con un 3.2% (1).

En cuanto a los temas de las tesis de la UIA el más abordado es el de rehabilitación con un 13.9% (5), seguido por métodos de evaluación e intervención y socialización, ambas con un 11.1% (4); en cambio los menos frecuentes son didáctica, conducta, educación y lenguaje, cada uno de éstos con un 2.8% (1) (V. **Tabla 8**).

Como se aprecia en la **Tabla 9.1.** en el sistema escolarizado de la UPN se aborda con mayor frecuencia el tema de aprendizaje con un 25% (7), y los de menor frecuencia son los de actitudes, actualización y capacitación profesional, estimulación temprana, rehabilitación y socialización, todos estos con un solo trabajo, lo que representa un 3.6%.

En lo que respecta al sistema de educación a distancia de la UPN, podemos observar en la **Tabla 9.2.**, que el tema de aprendizaje, con un 29.4% (10), es el más evocado, seguido por los de educación y socialización con un 17.7% (6) cada uno; por último, los que menos se abordan son los de actitudes, desarrollo y didáctica con un 2.9% (1).

En cuanto a la ENE los temas que se abordan más comúnmente es en un 15.1% (16) la socialización continua el laboral y psicomotricidad, con un 10.5% (11) cada uno y finalmente seguidos, con un 8.6% (9) cada uno de aprendizaje, perfil y desempeño profesional y rehabilitación. Por otro lado, el

tema de desarrollo es el menos abordado con un 1.7% (2) en las tesis de esta institución (V. Tabla 10).

Las **Tablas 11 a la 15** nos presentan el área temática que plasma el eje fundamental que siguen los trabajos de tesis de los cinco ámbitos universitarios, así como su incidencia por años y el porcentaje total que les corresponde.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, como se observa en la **Tabla 11**, más de la mitad de las tesis que se produjeron, se basan en el área temática correspondiente a la integración educativa con un 59% (30), seguida con un 27% (14), por la educación especial con criterios de normalización, y, finalmente, la educación especial con un 14% (7).

En cuanto al Colegio de Pedagogía de la UNAM se denota que el área temática más socorrida en los trabajos de tesis es de educación especial con criterios de normalización ya que representa el 52% (16) y el 48% (15) restante corresponde a los trabajos de tesis basados en la integración educativa. Cabe aclarar que ninguna tesis se basó completa y únicamente en la educación especial (V. **Tabla 12**).

Por otro lado, la **Tabla 13** nos revela que las tesis de la UIA se basan en su mayoría en la educación especial con criterios de normalización y la integración educativa, ya que el porcentaje que les corresponde a cada una de ellas es de 39% (14) dejando al área temática sobre educación especial solo con el 22% (8).

Al remitirse a la **Tabla 14** se hace notable que las tesis de la ENE, en su mayoría, se basan en la educación especial con criterios de normalización ya que éstas representan el 46% (48), en segundo lugar las basadas en integración educativa con un 39% (41), y en tercero las de educación especial teniendo un 15% (15).

En lo que respecta al sistema escolarizado de la UPN se observa que el 61% (17) de las tesis se basan en el área temática de la educación especial con criterios de normalización, seguida de las basadas en la integración educativa, con un 25% (7) y por último las asentadas en la educación especial con un 14% (4) (V. **Tabla 15.1**).

Siguiendo con la UPN pero ahora con el sistema de educación a distancia, como se advierte en la **Tabla 15.2** el 53% (18) de las tesis se apoyan al igual que el sistema escolarizado, en la educación especial con criterios de normalización, seguido con un 35% (12), por la educación especial y por último con un 12% (4), la integración educativa.

Las **Tablas 16 a 20**, nos revelan el tipo de paradigma al que se hace referencia en las tesis de cada ámbito universitario, tanto como la frecuencia de éstos por año y su correspondiente porcentaje.

La **Tabla 16** hace referencia a la Facultad de Psicología de la UNAM, en la que podemos apreciar que el 47% (24) de tesis siguen el paradigma curricular social, muy cerca de éste se encuentra el paradigma mixto, con un 45% (23), y por último, el paradigma clínico-rehabilitatorio con un 8% (4).

La **Tabla 17** nos revela que las tesis del Colegio de Pedagogía de la UNAM sigue en su gran mayoría el paradigma mixto representado con el 71% (22), y el 29% (9) restante corresponde al paradigma curricular social. El paradigma clínico-rehabilitatorio no se siguió en ninguna de las tesis consideradas.

Como se observa en la **Tabla 18** el paradigma que se siguió con mayor frecuencia en las tesis de la UIA, fue el mixto ya que representa el 59% (21) y muy debajo de él se encuentra el paradigma curricular social, con un 22% (8), seguido muy de cerca por el clínico-rehabilitatorio, con un 19% (7).

En la ENE se recurre con mayor frecuencia al paradigma mixto, con un 71% (74), el 17% (18) corresponde al paradigma curricular social, y el 12% (13) restante al clínico-rehabilitatorio (V. **Tabla 19**).

En cuanto al paradigma que siguen las tesis, por último, tenemos a la UPN, en la que tanto en el sistema escolarizado como en el de educación a distancia la preferencia es para el paradigma mixto, con un 82% (23) en ambos casos. En el sistema escolarizado el paradigma curricular social es representado con un 11% (3) y el clínico-rehabilitatorio con un 7% (2); contrariamente a la distribución del sistema de educación a distancia, ya que el 12% (4) corresponde al clínico-rehabilitatorio y el 6% (2) restante al curricular social (V. **Tablas 20.1 y 20.2**).

La especificación de los objetivos generales que persiguen las tesis de los cinco ámbitos universitarios, así como su frecuencia y porcentajes entre las Tablas 21 a la 25.

Como se observa en la **Tabla 21** en la Facultad de Psicología de la UNAM los objetivos generales que se persiguen con mas frecuencia en las tesis son: capacitación y/o rehabilitación de personas con necesidades especiales (NE) y explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la integración, con un 15.7% (8) cada uno, en segundo, la promoción de la integración al medio social, laboral y/o educativo de personas con NE, con un 13.6% (7), y en tercero el analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE y la descripción de técnicas de detección con un 11.8% (6) cada uno.

En el Colegio de Pedagogía de la UNAM, como se advierte en la **Tabla 22**, el objetivo mas perseguido es el de describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación con un 29% (9), seguido con un 15% (5), el trabajo con familiares de personas con NE.

La **Tabla 23** nos revela que en la UIA el objetivo general que persiguen con más frecuencia sus tesis es el de describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación, con un 22.2% (8); seguido por la exploración y/o análisis de procesos psicológicos hacia la integración con un 19.5% (7) y el tercero, el analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE representado por un 13.9% (5).

Con respecto al sistema escolarizado de la UPN, como nos muestra la **Tabla 24.1**, las tesis persiguen con mayor incidencia el objetivo general de describir técnicas de detección, diagnóstico, intervención y/o evaluación, ya que se evoca en un 46.4% (13), seguido por el análisis de procesos psicológicos y/o características de personas con NE, con un 28.6% (8).

En cuanto al sistema de educación a distancia de la UPN, como se observa en la **Tabla 24.2**, los objetivos generales que se pretenden con mayor frecuencia en sus tesis es, al igual que el sistema escolarizado, pero con un 35.3% (12), el de describir técnicas de detección, diagnóstica, intervención y/o evaluación; seguido con un 32.4% (11), por el de analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE.

Por otro lado, como nos revela la **Tabla 25**, en la ENE el objetivo general de mayor incidencia es el de describir técnicas de detección, diagnóstico, intervención y/o evaluación abarcando el 40% (42); seguido por el análisis de procesos psicológicos y/o características de personas con NE, con un 15.1% (16).

De las **Tablas 26 a la 30** se especifica la postura teórica que se sustenta en la tesis de cada ámbito universitario, así como su incidencia por año y su porcentaje.

Como se advierte en la **Tabla 26**, en la Facultad de Psicología de la UNAM en el 21.6% (11) de las tesis no se especificó la postura teórica que sustentaba su trabajo, mencionando sólo autores. La postura conductual y la humanística fueron las que se avocaron más con un 17.6% (9) cada una; seguidas por la psicomotriz, con un 15.7% (8).

El 58% (18) de las tesis del Colegio de Pedagogía sólo mencionan los autores sin especificar su postura teórica. el 19.4% (6) de las tesis se sustentan en la corriente psicomotriz y el 12.9% (4) en la humanista (V. **Tabla 27**).

En la **Tabla 28**, podemos observar que las posturas teóricas más evocadas en las tesis de la UIA son: conductual, cognoscitiva clínica, humanista y psicosocial, todas con un 8.3% (3). Sin embargo el 36.1 (13) de la tesis sólo mencionó autores, sin aclarar la corriente.

Pasando a la **Tabla 29.1** se observa que en el sistema escolarizado de la UPN las posturas teóricas abordadas con mayor frecuencia son: la cognoscitiva, psicolingüística y psicomotriz con un 14.3% (4) cada una. No obstante, el 35.7% (10) de las tesis no especifican su postura teórica, mencionando solo los autores.

La **Tabla 29.2** nos muestra que, al igual del sistema escolarizado, en el sistema de educación a distancia de la UPN el 38.2% (13) de las tesis solo mencionan autores. Las posturas teóricas más planteadas son: la cognoscitiva y la psicogenérica ambas con un 17.7% (6), seguida por la conductual con un 11.8% (4).

Por último, en cuanto a la postura teórica, en la ENE, como revela la **Tabla 30**, el 15.1% (16) corresponde a la corriente psicomotriz, seguida del

12.9% (13) de la postura humanista; y al igual que en las otras instituciones la mayor parte de las tesis solo mencionan autores, éstas representan el 43% (46).

De las **Tablas 31 a la 35** se especifican los modelos conceptuales que enmarcan las tesis de los cinco ámbitos universitarios, así como su frecuencia por años y porcentajes totales.

De los trabajos de tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM el 53% (27) se contextualiza dentro del modelo conceptual curricular social y el 9.8% (5) se enmarca en el médico-rehabilitatorio. (V. **Tabla 31.a**). En cuanto a los modelos de asesoramiento el de trasplante el más empleado con un 39.2% (20) y el menos usado fue el de experto con un 13.7% (7) de tesis (V. **Tabla 31.b**).

En el Colegio de Pedagogía de la UNAM el modelo conceptual mas evocado en la tesis es el curricular social con un 83.9% (26) y el menos abordado el conductual con el 3.2% (1) (V. **Tabla 32.a**). Con respecto al modelo de asesoramiento más socorrido fue el de trasplante con el 67.8% (21) y en menor frecuencia el mixto con un 6.4% (2) (V. **Tabla 32.b**).

En la **Tabla 33.a** se observa que el modelo conceptual mas empleado en las tesis de la UIA es el curricular social con el 66.6% (24) y los menos abordados son el psicométrico y el conductual con el 8.4% (3) cada uno. Por otro lado, como muestra la **Tabla 34.b** el modelo de asesoramiento de trasplante es el mas socorrido con el 44.5% (16) mientras que el del experto es el menos empleado con el 13.9% (5).

En el sistema escolarizado de la UPN, como se observa en la **Tabla 34.1.a** el modelo conceptual mas empleado es el curricular social con el 46.4% (13) seguido por el psicométrico con un 42.8% (12) y por último, el médico-rehabilitatorio con el 10.8% (3) restante. En cuanto a los modelos de asesoramiento, como muestra la **tabla 34.1.b.**, el de trasplante es el más evocado con el 67.8% (19) y los menos abordados son el de experto y usuario con un 7.2% (2) cada uno.

Siguiendo con la UPN, pero con el sistema de educación a distancia como revela la **Tabla 34.2.a** el modelo conceptual curricular social es el más frecuente con un 64.8% (22) y el menos considerado el médico-rehabilitatorio

con el 8.8% (3). Con respecto a los modelos de asesoramiento, como se observa en la Tabla 34.2.b. el de trasplante es el mas socorrido con el 73.5%.

Como muestra la **Tabla 35.a**, las tesis de la ENE abordan con mayor frecuencial el modelo conceptual curricular social con el 46.7% (49), seguido por el médico-rehabilitatorio con el 39% (4P), y por último, el psicométrico con el 14.3% (15) restante. Por otro lado, como revela la **Tabla 35.b** el modelo de asesoramiento mas socorrido es el de trasplante con el 61% (64) con el 10.5% (11).

En las **Tablas 36 a la 40** se representan el tipo de población que se considero en los trabajos de tesis, así como su frecuencia por años y su porcentaje correspondiente en cada ámbito universitario.

Con respecto a la Facultad de Psicología de la UNAM, como se observa en la **Tabla 36**, la población con la que mas se trabajo fue la de niños con NE con el 44.9% (23), seguido de adultos con NE, padres de familia y profesionales todos con un 11.8% (6).

En el Colegio de Pedagogía de la UNAM, la población con la que se trabajo mas es la de niños con NE con un 58%, seguida de los profesionales con un 16.1% (5) (V. **Tabla 37**).

En cuanto a la UIA, la **Tabla 38** nos muestra la población mas considerada con un 47.2% (17) es la de niños con NE, seguida de los padres de familia con un 19.5% (7).

En la UPN la población con la que se trabajo con mayor frecuencia es la de niños con NE, tanto en el sistema escolarizado como en el de educación a distancia, con un 67.8% (19) y un 61.8% (21) respectivamente. Seguidos por la población de profesionales con un 17.9% (5) en el sistema escolarizado y un 20.6% (7) en el sistema de educación a distancia (V. **Tablas 39.1. y 39.2**).

Por otro lado, en la ENE, como la muestra la **Tabla 40**, la población de niños con NE, también fue la mas considerada ya que abarca el 51.4% (54), en segundo lugar se encuentran los profesionales con un 15.1% (16), seguido por los adultos con NE con el 13.5% (14).

Finalmente, con respecto a las Tablas 36 a la 40 cabe destacar que en las tesis de la Facultad de Psicología de la UNAM, fueron las únicas que consideraron población con personas sin NE.

Las **Tablas 41 a 45** nos indican la propuesta pedagógica que se expone en los trabajos de tesis de cada uno de los cinco ámbitos universitarios, así como su frecuencia por años, total y porcentaje que representan.

En la Facultad de Psicología de la UNAM, como se revela en la **Tabla 41**, la propuesta pedagógica que tiene mayor incidencia en sus tesis es la de alternativas de apoyo con un 23.6% (12), seguida por las alternativas teóricas con un 13.6% (7), continuando con programas de información, de intervención y trabajo con padres con un 7.8% (4) cada una. Por último, el 21.7 (11) de las tesis no ofrecen ninguna propuesta pedagógica.

En la **Tabla 42** se denota que el 12.9 (4) de las tesis del Colegio de Pedagogía de la UNAM no exponen ninguna propuesta pedagógica. Por otro lado el trabajo con padres es el más expuesto con un 19.5 (6), seguido por las alternativas teóricas y los programas de intervención con un 16.1% (5) cada una.

La **Tabla 43** nos muestra que el 33.2% (12) de tesis de la UIA no especifican una propuesta pedagógica. No obstante, las que exponen una propuesta evocan con mayor frecuencia los programas de intervención con un 13.9% (5), seguida por las alternativas teóricas y por el trabajo con padres, cada un 11.1% (4).

En el sistema escolarizado de la UPN la propuesta mas evocada es sobre las alternativas de apoyo con un 25% (7), seguida por las alternativas teóricas con el 21.5% (6). finalmente el 14.3% (4) de ellas no exponen ninguna propuesta pedagógica (V. **Tabla 44.1**).

Siguiendo con la UPN pero ahora con el sistema de educación a distancia, la propuesta más expuesta son las alternativas teóricas con un 32.6, seguidas por las alternativas de apoyo con un 14.7% (5); y el que no exponen propuesta alguna (V. **Tabla 44.2**).

Como se observa en la **tabla 45**, las tesis de la ENE exponen con mayor frecuencia las alternativas de apoyo con un 35.2% (37), seguidas con un 20%

(21), por las alternativas teóricas y, finalmente el 8.6% (9) no presenta ninguna propuesta pedagógica.

### **6.3 DE LOS CONTENIDOS METODOLÓGICOS**

#### **6.3.1 De Tesis de Investigación Empírica y Bibliográfica**

En las **Tablas 46 a la 50** están representados los contenidos metodológicos que se encontraron en las tesis de los cinco ámbitos universitarios.

La **Tabla 46** describe los datos encontrados con respecto a la presentación de la introducción dentro del contenido de las tesis, tanto de investigación empírica como bibliográfica, de los cinco ámbitos universitarios; destacando que la mayoría de los trabajos de tesis presentan en su compendio el apartado de introducción, éste representado con un 88% en la ENE, un 91% en la UPN, el 93% en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, el 96% en la Facultad de Psicología de la UNAM y el 97% de la UIA.

La presentación de antecedentes teóricos y metodológicos dentro del marco teórico de las tesis se describe en la **Tabla 47**, donde se puede observar que el 96% de los trabajos de la Facultad de Psicología presentan antecedentes, al igual que el Colegio de Pedagogía de la UNAM y la UPN; el 97% de trabajos de la UIA los presentan y el 90% de tesis presentan antecedentes de la ENE.

En cuanto al tipo de estudio empleado en las tesis, los datos encontrados son: (V. **Tabla 48**):

- 1) En la Facultad de Psicología, UNAM los estudios bibliográficos fueron los más empleados ya que representan el 25.5% (13) los descriptivos con un 13.7% (7); por el contrario, los comparativos de campo y de caso con un 2% (1) cada uno de éstos.
- 2) En el Colegio de Pedagogía los estudios bibliográficos representan el 80.6% (25) y los estudios que no fueron considerados son los confirmatorios, comparativos, correlacionales de campo, de caso y los transversales.
- 3) En la UIA, también los estudios bibliográficos son los más empleados con un 61% (22) los menos avocados son los de tipo confirmatorio, correlacional, exploratorio y transversal con un

2.8% (1) y los que no fueron empleados son los de campo y de caso. 4) El 90% de las tesis de la UPN son estudios bibliográficos, el 6.8% (4) corresponde a los estudios descriptivos y los de tipo comparativo y de campo abarcan el 1.6% (1) cada uno. 5) Finalmente en la ENE, también el tipo de estudio más usado es el bibliográfico con el 44% (46), seguido por el descriptivo con el 25% (26), por el contrario los menos empleados son los comparativos y evaluativos con el 1% (1), y los que no fueron avocados son el confirmatorio y el correlacional.

Con respecto al tipo de investigación que se aborda en las tesis, como se observa en la **Tabla 49**, con mayor frecuencia es el de aplicación profesional o tecnológica, ya que el 45% (23) de los trabajos de la Facultad de Psicología, UNAM corresponden a esta categoría; el 16.2% (5) del Colegio de Pedagogía, UNAM; en la UIA los trabajos con este tipo de investigación representan el 31% (11); el 9.7% (6) de trabajos de tesis de la UPN y el 56.2% (59) en la ENE.

La **Tabla 50** muestra las modalidades en que se planteo el problema a investigar; encontrando que muy pocos trabajos de tesis no lo plantean del 1% (en la UNAM) y el 5.5% (en la ENE), destacando la UIA, ya que en ésta todas las tesis plantean el problema. La modalidad más socorrida fue el planteamiento afirmativo, esto con porcentajes que van desde el 66.7% (34) para la Facultad de Psicología, UNAM, hasta el 84% (26) para los trabajos del Colegio de Pedagogía, UNAM; a excepción de la UIA ya que en ésta el mayor porcentaje corresponde al planteamiento interrogativo con un 69% (25) y el 31% (11) restante para el planteamiento afirmativo.

### 6.3.2. De Tesis de Investigación Empírica

De las **Tablas 51 a la 69** y las **Gráficas 10 a la 14** se describen los contenidos metodológicos que se exponen o no en los trabajos de tesis de los cinco ámbitos universitarios considerados en este estudio.

En la **Tabla 51** se observa el tipo de hipótesis que se presentan en las tesis de los cinco ámbitos universitarios: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 39.5% (15) de las tesis presentan hipótesis de trabajo y el 31.6% (12) hipótesis teórica; 2) En el Colegio de Pedagogía el 50% (3) de los trabajos presenta hipótesis de trabajo por otro lado, el 33.4% (2) presenta hipótesis teórica; 3) En la UIA el 71.5% (10) presenta hipótesis de trabajo y el 35.7% (5) hipótesis teórica; 4) En la UPN el 33.4% (2) expone hipótesis de trabajo y el

16.6 (1) hipótesis teórica; y 5) En la ENE el 67.8% (40) contempla hipótesis de trabajo y el 27% (16) hipótesis teórica.

El diseño de investigación que se llevó en las tesis se exponen en la **Tabla 52**, donde se puede observar: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 31.5% (12) de los trabajos no mencionan el diseño y los más socorridos son los cuasiexperimentales, los experimentales y los pre y post-test con un 18.4% (7) cada uno; 2) En el Colegio de Pedagogía de la UNAM el 66.6% (4) de las tesis no mencionan el diseño, y los más empleados son los cuasiexperimentales y los ex-post-facto con un 16.7% (1) cada uno; 3) En la UIA el 43% (6) de trabajos empleo un diseño experimental seguido por los cuasiexperimentales con un 36% (5), y el menos avocado es el no experimental con un 7% (1); 4) En la UPN el 66.6% (4) de las tesis no menciona el diseño y el 33.4% (2) restante emplea el cuasiexperimental; y 5) En la ENE el 78% (469) de los trabajos no hace mención del diseño empleado, el 12% (7) recurrió al experimental, el 6.6% (4) al cuasiexperimental y el 3.4% (2) al ex-post-facto.

El tipo de variables consideradas en los trabajos de tesis de investigación empírica se describen en la **Tabla 53**, destacando: 1) En todas las tesis de los cinco ámbitos universitarios se consideran ya sea indicadores o variables; 2) En la Facultad de Psicología, UNAM el 78.9% (30) de los trabajos consideró VI y VD, y el 13.2% (5) sólo indicadores; 3) En el Colegio de Pedagogía, UNAM el 83.4% (5) de tesis tomó en cuenta indicadores y el 16.6% (1) VI y VD, 4) En la UIA el 78.6% (11) consideró VI y VD y el 21.4% (3) restante empleo indicadores; 5) En la UPN el 83.4% (5) toma en cuenta indicadores y el 16.6% (1) de tesis sólo consideró VI y VD y 5) En la ENE el 55.9% (33) de tesis maneja indicadores y el 42.4% (25) VI y VD.

La exposición de definiciones de trabajo o conceptual y teórica de variables dentro del compendio de la metodología del trabajo de tesis de tesis se encuentra plasmada en la **Tabla 54**, donde podemos observar que la mayoría de éstos definen sus variables, destacando: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 87% (33) de los trabajos define conceptualmente sus variables, y el 73.7% (28) las define teóricamente 2) En el Colegio de Pedagogía, UNAM el 100% (6) de las tesis define sus variables, tanto conceptual como teóricamente; 3) Al igual en la UIA el 100% (14) expone los dos tipos de definiciones; 4) En la UPN el 100% (6) de tesis define conceptualmente sus variables y el 66.6% (4) de manera teórica; y 5) En la ENE el 62.7% (37) de trabajos definen conceptualmente y el 22% (13) lo hace de modo teórico.

En la **Tabla 55** se plasman los datos encontrados con respecto a la mención y control de las variables extrañas en los trabajos de investigación empírica, observando que: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM solo el 21% (8) de las tesis mencionan las variables extrañas que subyacen de su trabajo y el 8% (3) expone como controló estas variables; 2) En el Colegio de Pedagogía, UNAM ningún trabajo hace mención de las variables extrañas y mucho menos exponen sobre su control; 3) en la UIA el 50% (7) de las investigaciones enuncian las variables extrañas y el 36% (5) también hacen mención de su control en el estudio; 4) En la UPN al igual que el Colegio de Pedagogía, en ninguna tesis se mencionan las variables extrañas y su control; y 5) En la ENE sólo una tesis (1.7%) de investigación empírica cita las variables extrañas y el como pretendió controlarlas.

En cuanto al tamaño la muestra que se empleó en las tesis para efectuar la investigación se encontró que (**V. Tabla 56**): 1) En todos los ámbitos universitarios el mayor porcentaje de tesis trabajó con una muestra de entre 1 a 25 sujetos; se la Facultad de Psicología, UNAM el 57.9% (22), del Colegio de Pedagogía UNAM el 33.2% (2), de la UIA el 42.9% (6) de la UPN el 33.3% (2), y de la ENE el 57.6%; 2) Las muestras de entre 201 a 300 sujetos solo se emplearon en la Facultad de Psicología, UNAM con el 5.3% (2) de sus trabajos y en el colegio de Pedagogía con el 16.7 (1) de tesis.

En la **Tabla 57** se exponen los métodos que utilizaron para extraer la muestra con la que se trabajo en las tesis de investigación empírica, observando: 1) En la Facultad de Psicología el método no probabilístico fue el más socorrido con un 44.7% (17), y el 31.6% (12) de tesis no mencionan el método empleado; 2) En el Colegio de Pedagogía en 50% (3) de las tesis no citan el método utilizado para extraer su muestra, por otro lado el más utilizado fue en no probabilístico, seguido del probabilístico con el 16.7% (1); 3) En la UIA el 14.3 (2) no exponen el método el 50% (7) emplean en no probabilístico, seguido de la combinación del método probabilístico y no probabilístico con el 21.4% (3), y finalmente se encuentra el probabilístico; 4) En la UPN el 50% (3) de los trabajos no menciona el método y el 50% (3) restante citan el método no probabilístico; y 5) En la ENE el 47.5% (28) de las tesis no exponen el método, el 32.2% (19) mencionan al no probabilístico el 18.6% (11) al probabilístico y el 1.7% (1) restante a la combinación de métodos probabilístico y no probabilístico.

Con respecto a los instrumentos que se utilizaron en las tesis de investigación empírica de los cinco ámbitos universitarios se encontró (**V. Tabla**

**58):** 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 42.1% (16) de tesis emplean test psicológicos, el 26.3% (10) batería de pruebas, el 13.2% (5) la encuesta, el 10.5% (4) la entrevista y el 7.9% (3) restante utilizó cuestionarios; 2) En el colegio de Pedagogía, UNAM el 50% (3) de trabajos empleo test psicológicos, el 33.3% (2) cuestionarios y el 16.7% (1) no los menciona; 3) En la UIA el 71.4% (10) menciona a los test psicológicos, el 21.4% (3) empleo baterías de pruebas y el 7.2% (1) cuestionarios; 4) En la UPN los test psicológicos y los cuestionarios fueron los más empleados con un 33.3% (2) cada uno, y las baterías de pruebas se utilizaron en un 16.7% (1), este mismo porcentaje corresponde a los trabajos que no mencionaron los instrumentos; y 5) En la ENE el 47.5% (28) de las tesis cita a los cuestionarios, el 27.1% (16) menciona a la batería de pruebas, el 18.6% (11) los test psicológicos, el 5.1% (3) la encuesta y el 1.7% (1) restante no cita ningún instrumento.

La **Tabla 59** describe la manera en que fueron aplicados los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación, lo que se puede observar es: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM la aplicación individual es la más socorrida con un 47.4% (18) y el 31.6% (12) de tesis no especifica la forma en que se aplicó el instrumento; 2) En el colegio de Pedagogía, UNAM el 83.3% (5) de tesis no citan la manera en que aplicaron el instrumento y el 16.7% (1) cita el modo individual; 3) En la UIA el 71.4% (10) mencionan la forma individual, el 14.4% (2) la colectiva, el 7.1% (1) la combinación individual-colectiva y el 7.1% (1) restante no cita este aspecto; 4) En la UPN el 100% (6) de los trabajos no exponen la forma en que se aplicó el instrumento; y 5) En la ENE el 67.8% (40) no cita la forma de aplicación el 20.3% (12) la individual, el 11.9% (7) la colectiva.

La **Tabla 60** plasma la descripción del procedimiento que se efectuó para la tesis de investigación empírica de los cinco ámbitos universitarios, encontrando: 1) En la Facultad de Psicología y el Colegio de Pedagogía de la UNAM y en la UIA el 100% de los trabajos de tesis exponen la descripción de procedimiento dentro de su compendio; 2) En la UPN el 83.3% (5) de tesis describen el procedimiento; y 3) En la ENE el 84.7% (50) citan este apartado de la metodología.

En la **Tabla 61** se describe el tipo de escenario en el que se desarrollaron las tesis de investigación empírica, observando: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 84.2% (32) de tesis se desarrolló en un escenario natural; 2) En el Colegio de Pedagogía, UNAM el 100% (6) de trabajos se realizó en un ámbito natural; 3) En la UIA el 57.1% (8) de investigaciones

empíricas se desarrollaron en un ambiente natural; 4) En la UPN el 83.3% (5) de trabajos de tesis se efectuaron en un escenario natural; y 5) En la ENE el 89.8 (53) de tesis, también, se desarrollo en escenario natural.

En cuanto a la presentación de hipótesis estadísticas en las tesis se observa en la **Tabla 62**: 1) En la Facultad de Psicología el 55.3% (21) de los trabajos tienen Hipótesis nula ( $H_0$ ) y alterna ( $H_1$ ) y el 39.4% (15) no presenta; 2) En el colegio de Pedagogía el 100% (6) de las tesis al igual que en la UPN, no presentan ningún tipo de hipótesis estadísticas; 3) En la UIA el 57.1% (8) presenta ( $H_0$ ) e ( $H_1$ ) y el 42.9% (6) restante no menciona hipótesis de este tipo; y 4) En la ENE el 76.2% (45) de las tesis no cita ninguna hipótesis estadística, el 11.9% (7) cita ( $H_0$ ) e ( $H_1$ ), el 6.8% (4) solo menciona  $H_0$  y el 5.1% (3) restante solo expone  $H_1$ .

La forma en que se presentan los resultados obtenidos en las investigaciones empíricas de los cinco ámbitos universitarios, se describe en la **Tabla 63**, donde se puede observar: 1) El 50% (19) de las tesis de la Facultad de Psicología emplearon informa escrito, cuadros o tablas y gráficas para mostrar sus resultados; 2) En el Colegio de Pedagogía el 50% (3) utilizó sólo cuadros e informe escrito y el 50% (3) restante se valió de lo anterior además de gráficas; 3) En la UIA el 71.4% (10) de los trabajos empleo informe escrito, gráficas y cuadros o tablas; 4) En cuanto a la UPN el 33.3% (2) de tesis sólo empleo un informe escrito, igual porcentaje además uso cuadros y gráficas; y 5) En la ENE el 44% (26) se valió de cuadros gráficas e informe escrito, seguido con un 28.8% (17) para trabajos que sólo emplearon uniforme escrito.

Los datos obtenidos acerca de la presentación de la discusión dentro del compendio de los trabajos de tesis se encuentran en la **Tabla 64** donde destaca que en la mayoría de las tesis de los cinco ámbitos universitarios la presenta: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 97.4% (37) 2) En el colegio de Pedagogía el 100% (6) al igual que en la UIA y en la UPN; y 3) El 84.7% (50) para los trabajos de la ENE.

La presentación de conclusiones se describe en la **Tabla 65** donde se puede observar que la mayoría de las investigaciones empíricas de los cinco ámbitos universitarios exponen los alcances, limitaciones y sugerencias (conclusiones totales): 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 84.2% (32) de los trabajos 2) En el colegio de Pedagogía, UNAM al igual que en la UPN el 66.7% (4) de tesis las incluyen; 3) El 100% (14) de investigaciones las exponen en la UIA; y 4) En la ENE el 56% (33) de tesis.

La **Tabla 66** muestra que la mayoría de las tesis no presentan sumario dentro de su investigación: 1) El 66% (25) de trabajos de la Facultad de Psicología no presenta; 2) El 100% (6) de tesis del Colegio de Pedagogía, UNAM y la UPN no presentan sumario dentro de su compendio; 3) La excepción, en la UIA, el 57% (8) presentan el apartado de sumario y el 43% (6) no lo exponen; y 4) el 100% (59) de tesis de la ENE tampoco presentan sumario.

En cuanto al número de referencias citadas en la bibliografía de las tesis de investigación empírica de los cinco ámbitos universitarios se observa (**V. Tabla 67**): 1) La mayoría de los trabajos consultaron de entre 10 y 50 fuentes bibliográficas en la Facultad de Psicología el 63% (24), en el Colegio de Pedagogía 66.7% (4) en la UPN el 83.3% (5) y en la ENE el 98% (58); 2) La excepción, el 72% (10) de las tesis de la UIA citan de entre 51 a 100 referencias documentales en su bibliografía; y 3) La Facultad de Psicología, UNAM y la UIA son los únicos ámbitos que consultaron de entre 151 a 200 fuentes bibliográficas.

En la **Fig. 10** se describen los porcentajes de cada uno de los tipos de fuentes documentales que se consultaron las tesis de investigación empírica, observando que el 62% de la bibliografía corresponde a libros, el 18% a revistas, el 12% a tesis, 5% a monografías y a los diccionarios, memorias y mecanogramas les corresponde el 1% a cada 1.

En cuanto al colegio de Pedagogía, UNAM el 55% de las fuentes documentales citadas fueron libros, el 17% revistas, el 15% monografías y los menos consultados fueron los diccionarios con el 1% (**V. Fig. 11**).

En la UIA los libros son los más consultados con un 41%, seguidos por las revistas con un 38% y los menos citados son los mecanogramas con un 1% (**V. Fig. 12**).

También en la UPN los libros son los más citados con el 82%, los menos consultados son los diccionarios con el 1% y no fueron utilizadas las memorias y los mecanogramas (**V. Fig. 13**).

Finalmente, en la ENE el 80% de las fuentes documentales expuestas corresponde a los libros y los menos citados son las revistas, memorias y mecanogramas con el 1% cada uno (V. Fig. 14).

Con respecto a los datos obtenidos en relación con el idioma de la bibliografía que se expone se observa en la **Tabla 68**: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM los idiomas de la bibliografía citada son el español y el inglés con el 71%; 2) En el Colegio de Pedagogía, UNAM sólo se consultó bibliografía en español; 3) En la UIA el 86% de las fuentes documentales corresponde al idioma español-inglés; 4) En la UPN el 66.7% es bibliografía en español; y 5) En la ENE el 81% de las referencias son en español.

En cuanto al apartado de apéndices los datos obtenidos se presentan en la **Tabla 69** donde se observa que la mayoría de las tesis de investigación empírica exponen este apartado; en la Facultad de Psicología el 95% (36) de trabajos lo presentan en el Colegio de Pedagogía el 100% (6) en la UIA el 93% (13) en la UPN el 66.7% (4) y en la ENE el 76% (45).

### **6.3.3. DE TESIS DE INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA**

De las **Tablas 70 a la 75** y de la **Fig. 15 a la 19** se describen los contenidos metodológicos que se encontraron en las tesis de investigación bibliográfica de cada uno de los cinco ámbitos universitarios considerados en este estudio.

En la **Tabla 70** se describe el tipo de definición de variables o indicadores que se exponen en las tesis de investigación bibliográfica destacando: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 38% (5) de tesis presenta definiciones conceptuales de sus variables o indicadores y por otro lado el 31% (4) expone definiciones teóricas; 2) En el colegio de Pedagogía el 8% (2) cita definiciones conceptuales y de éste el 12% (3) también definiciones teóricas; 3) En la UIA el 86% (19) presenta definiciones conceptuales y el 82% (18) definiciones teóricas; 4) En la UPN el 16% (9) de tesis cita definiciones conceptuales y el 14% (8) de éste presenta también definiciones teóricas; y 5) el 39% de las tesis de la ENE presentan definiciones conceptuales y el 22% (10) también expone definiciones teóricas.

En la **Tabla 71** se plasman los datos encontrados con respecto a la mención de la metodología empleada para desarrollar las investigaciones bibliográficas de los cinco ámbitos universitarios, observando: 1) En la Facultad de Psicología, UNAM el 38% (5) de los trabajos expone la metodología; 2) En el colegio de Pedagogía, UNAM el 44% (11) de tesis la mencionan; 3) En la UIA el 91% (20) de investigaciones la citan; 4) En la UPN este apartado; y 5) En la ENE el 83% (38) hace mención de la metodología.

En la **Tabla 72** se plasman los datos encontrados en relación a la presentación de conclusiones en el compendio de las tesis de investigación bibliográfica destacando: 1) En la Facultad de Psicología el 85% (11) de las tesis exponen limitaciones, alcances y sugerencias (conclusiones totales); 2) Del Colegio de Pedagogía el 80% (20) cita conclusiones totales; 3) En la UIA el 100% (22) de sus investigaciones describen los tres elementos de las conclusiones; 4) En la UPN el 54% (30) expone conclusiones totales; y 5) En la ENE el 67% (3) citan conclusiones parciales, es decir, sólo hacen mención 2 de 3 elementos (alcances, limitaciones y sugerencias).

Con respecto a los datos obtenidos bibliográficas citadas en las tesis de investigación bibliográfica se plasman en la **Tabla 74** donde se observa: 1) Las tesis de la Facultad de Psicología citan de entre 10 a 50 referencias en un 54% (7) de 51 a 100 en un 30% (5) y de 101 a 150 en un 8% (1); 2) En el Colegio de Pedagogía el 92% (23) de las tesis hacen mención de entre 10 a 50 referencias; 3) En la UIA el 40% (9) de tesis mencionan de 10 de 51 a 100 referencias; 4) En la UPN el 98% (55) citan de 10 a 50 fuentes documentales consultadas; y 5) La ENE, al igual que en la UPN, el 98% (45) mencionan de entre 10 y 50 fuentes bibliográficas.

En cuanto al tipo de fuentes documentales empleadas en las tesis de investigación bibliográfica de la Facultad de Psicología, el 73% de bibliográficas son libros, el 10% revistas, el 6% tesis, el 5% monografías el 3% memorias, el 2% mecanogramas y el 1% diccionarios (V. Fig. 15).

En el Colegio de Pedagogía los libros son las fuentes más empleadas con un 69% y el menos socorrido son las tesis con un 1%, por otro lado los mecanogramas no fueron empleados (V. Fig. 16).

En la UIA, también, los libros son los más empleados con un 54% y las revistas con un 23% y los menos citados son los mecanogramas con el 1% (V. Fig. 17).

Las tesis bibliográficas de la UPN citan con mayor frecuencia los libros con el 78% y las menos socorridas son las tesis con el 1%, los que no se emplearon fueron las memorias y los mecanogramas (V. Fig. 18).

Finalmente, en la ENE el 82% de la bibliografía de sus tesis bibliográficas son libros y no fueron citadas referencias de mecanogramas (V. Fig. 19).

Por último, el idioma de la bibliografía consultada se describe en la **Tabla 75** donde se observa: 1) En la Facultad de Psicología el 62% (8) de las tesis citan bibliografía en idioma español e inglés; 2) En el colegio de Pedagogía el 80% (20) en español e inglés; 3) En la UIA el 82% (18) en español e inglés el 4% (1) sólo en español y el 14% (3) restante en español, inglés y francés; 4) En la UPN el 88% (49) es en español y el 12% (7) restante en español e inglés; y 5) En la ENE el 89% (41) es en español y el 11% (5) en español-inglés.

#### **6.4 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS**

## 6.4.1. CUADROS

## CUADRO 1

### LICENCIATURAS QUE INCIDEN EN EL CAMPO DE LA EDUCACION ESPECIAL Y/O LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
PSICOLOGÍA PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (UIA)
PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (UPN)
<b><u>SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA :</u></b> EDUCACION PREESCOLAR EDUCACION BASICA O PRIMARIA <b><u>SISTEMA ESCOLARIZADO :</u></b> PEDAGOGIA PSICOLOGIA EDUCATIVA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION
ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACION (ENE)
AUDICION CIEGOS Y DEBILES VISUALES (CDV) DEFICIENCIA MENTAL (DM) PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (PA) TRANSTORNOS NEUROMOTORES (TN)

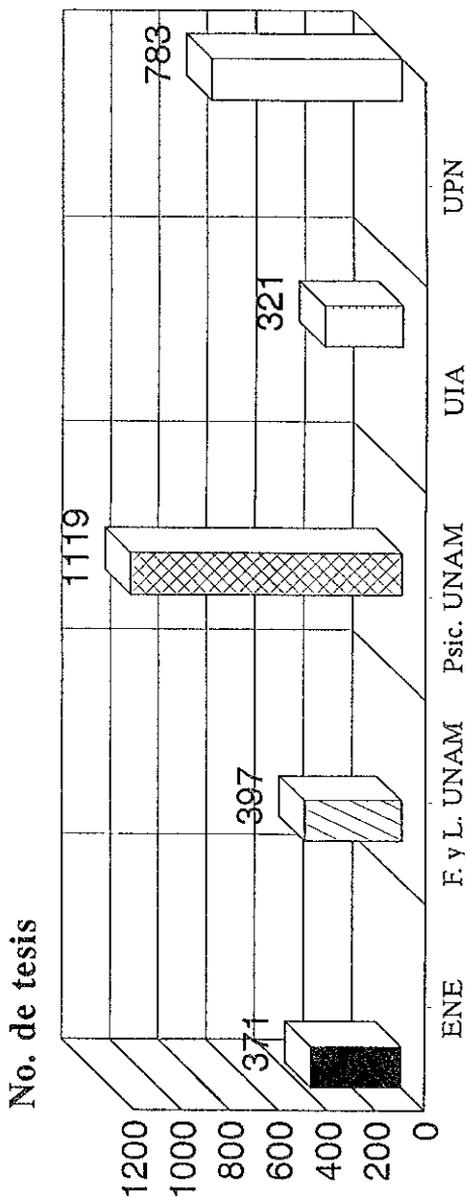
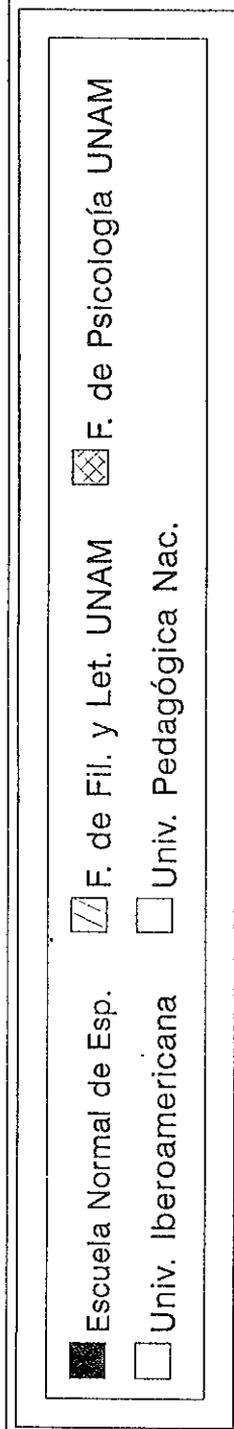
CUADRO 2

PRODUCCION DE TESIS POR AÑO Y SISTEMA EDUCATIVO AL QUE PERTENECEN EN LA UPN

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Sistema Educativ	Años								
	Escolarizado (Unidad Ajusco)	8	5	6	3	1	5	28	45
Educación a distancia		6	12	9	6	1	-	34	55
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

## 6.4.2. *GRAFICAS*

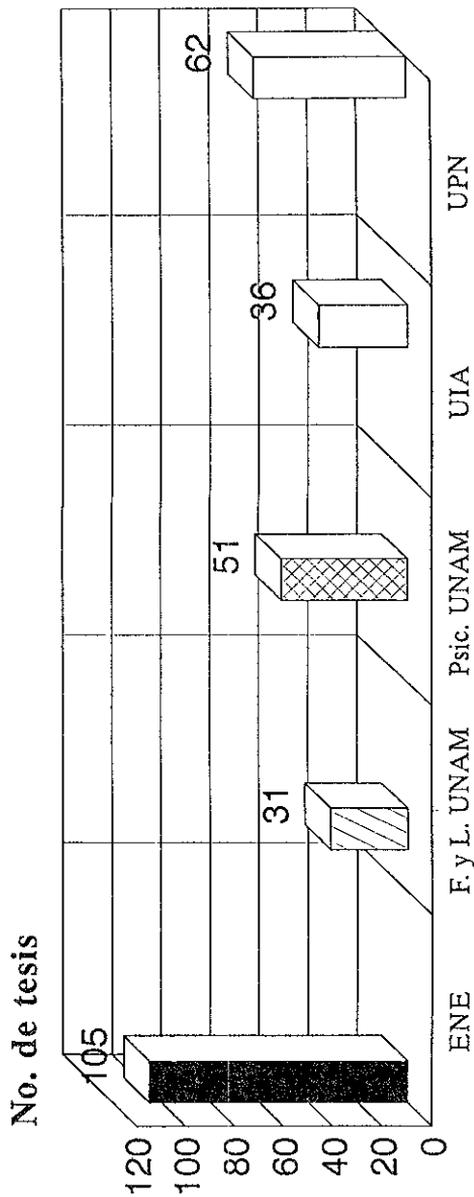
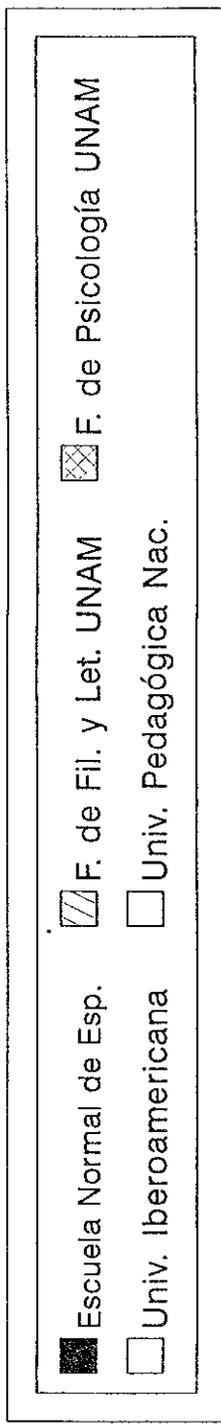
# Tesis registradas entre 1991 y 1996 sobre temas generales en las diferentes universidades



Escuelas Y Universidades

Fig. 1

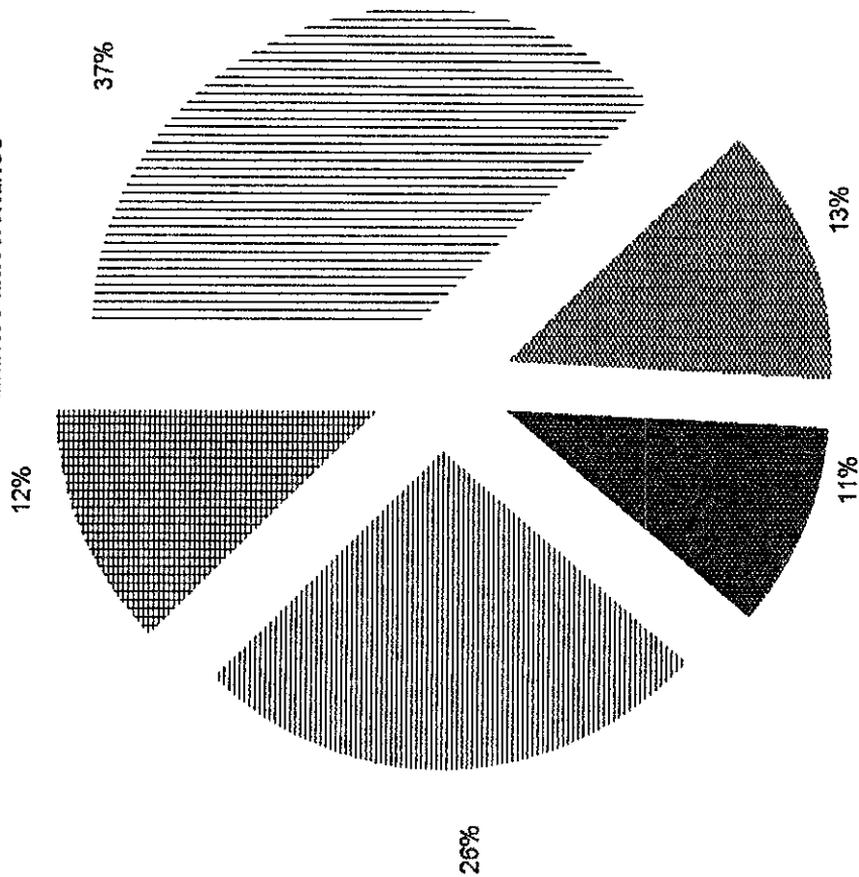
# Tesis registradas entre 1991 y 1996 sobre Educación Especial y Educación Integradora en las diferentes universidades



Escuelas Y Universidades

Fig. 2

**Títulos de tesis de licenciatura registrados entre 1991 y 1996 sobre temas generales en 5 ámbitos universitarios**



**Ámbitos Universitarios:**

|| Facultad de Psicología, UNAM

≡ C. de Pedagogía, UNAM

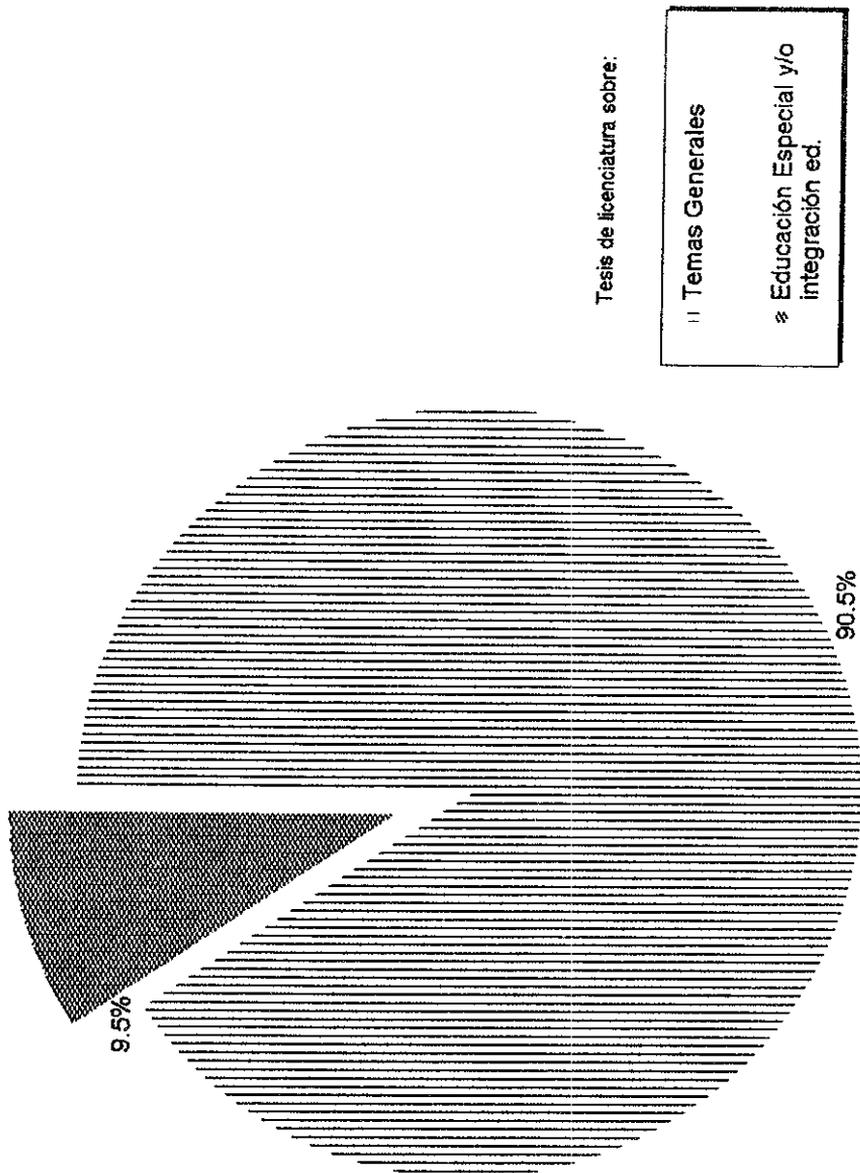
■ Psicología, UJA

= Universidad Pedagógica Nacional

▨ Escuela Normal de Especialización

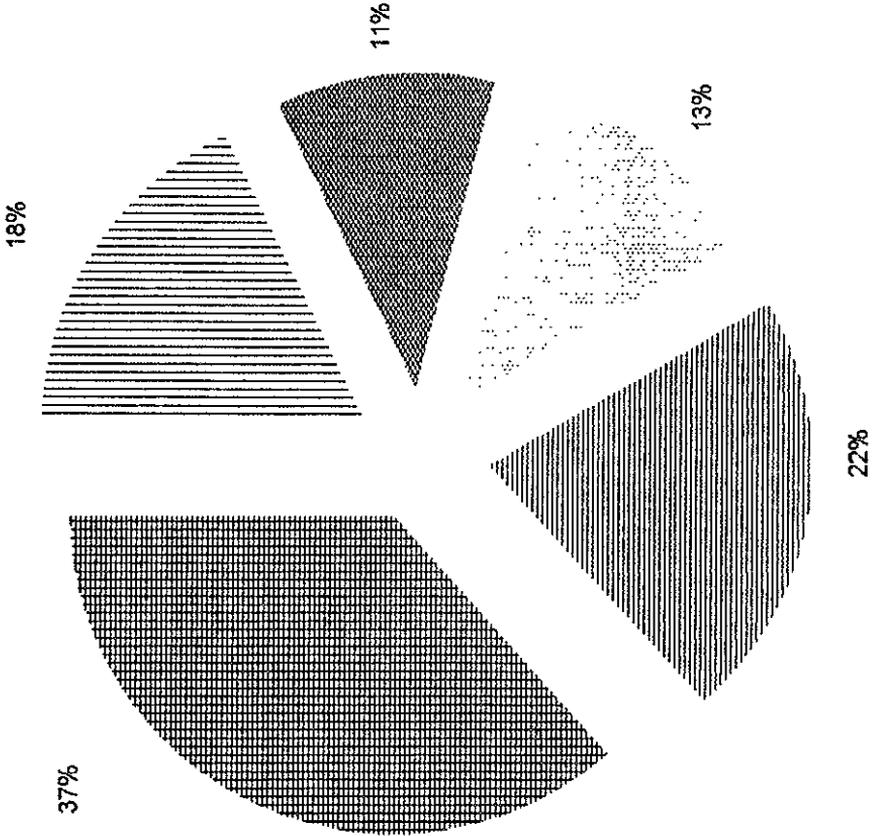
**Fig. 3**

**Distribución de tesis de licenciatura sobre el tópico de Educación Especial y/o Integración Educativa y temas generales en el período 1991-1996**



**Fig. 4**

**Ubicación porcentual de las tesis dentro de los 5 ámbitos universitarios**



Ambitos Universitarios:

- ▮ Facultad de Psicología, UNAM
- ⊗ Colegio de Pedagogía, UNAM
- ▮ Psicología, UIA
- ≡ Universidad Pedagógica Nacional
- ≠ Escuela Normal de Especialización

**Fig. 6**

*Tesis Registradas por Licenciatura entre 1991 y 1996 sobre Educación Especial y/o Educación Integradora en la UNAM*

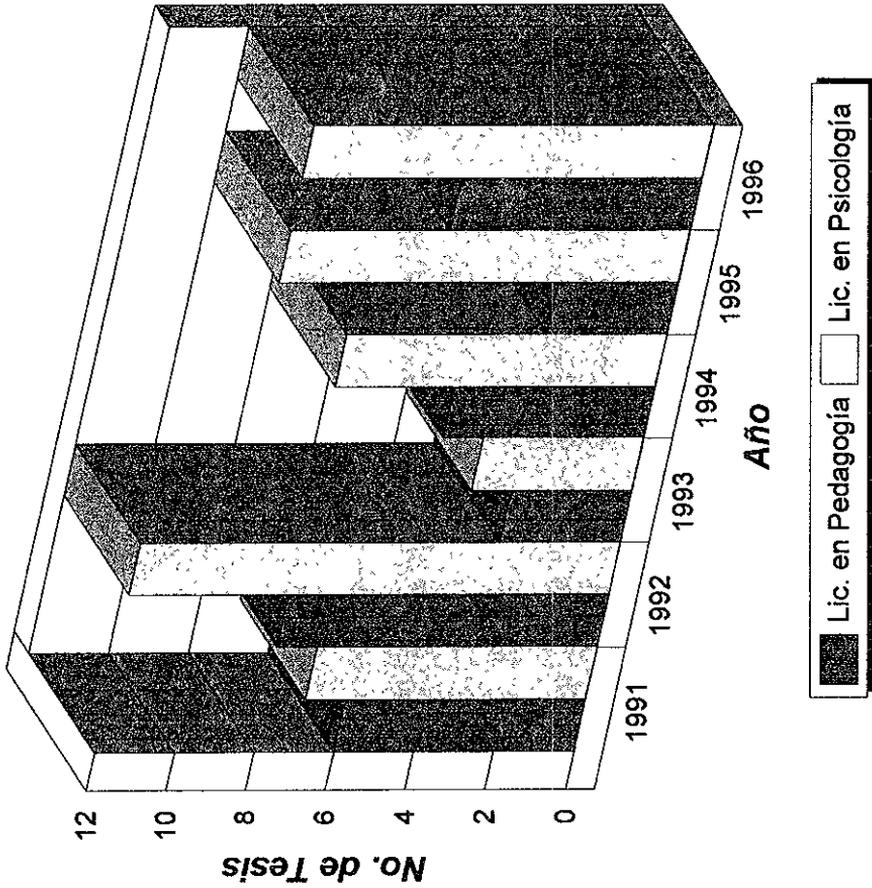
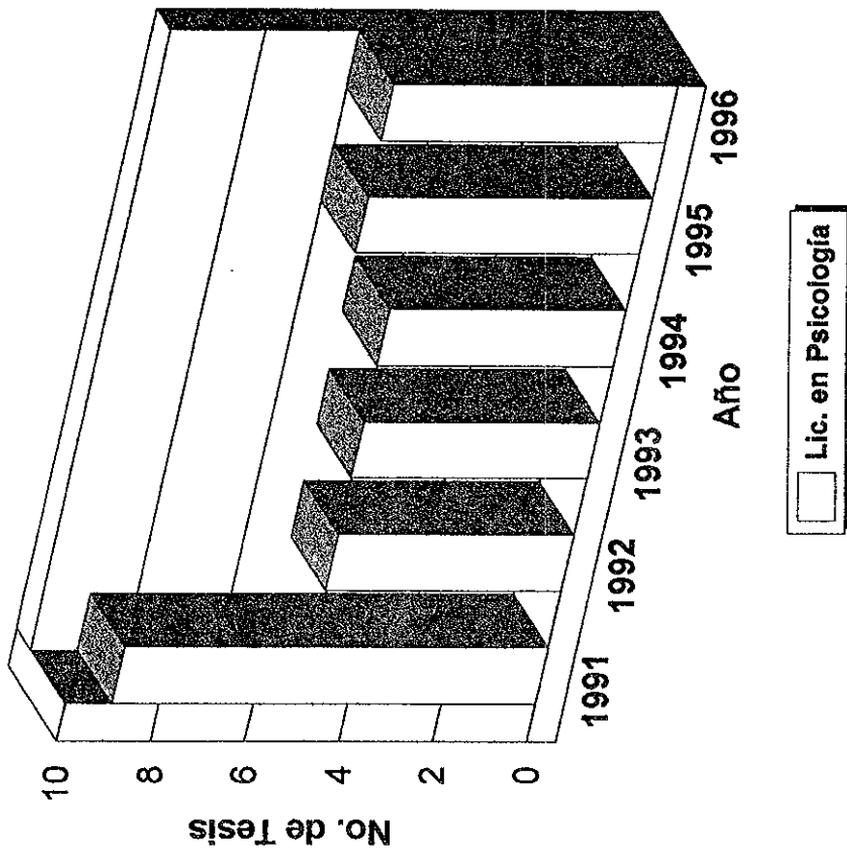


Fig. 6

*Tesis Registradas por Licenciatura entre 1991 y 1996 sobre Educación Especial y Educación Integradora en la Universidad Iberoamericana (UIA)*



□ Lic. en Psicología

Fig. 7

*Tesis Registradas por Licenciatura entre 1991 y 1996 sobre Educación Especial y/o Educación Integradora en la UPN*

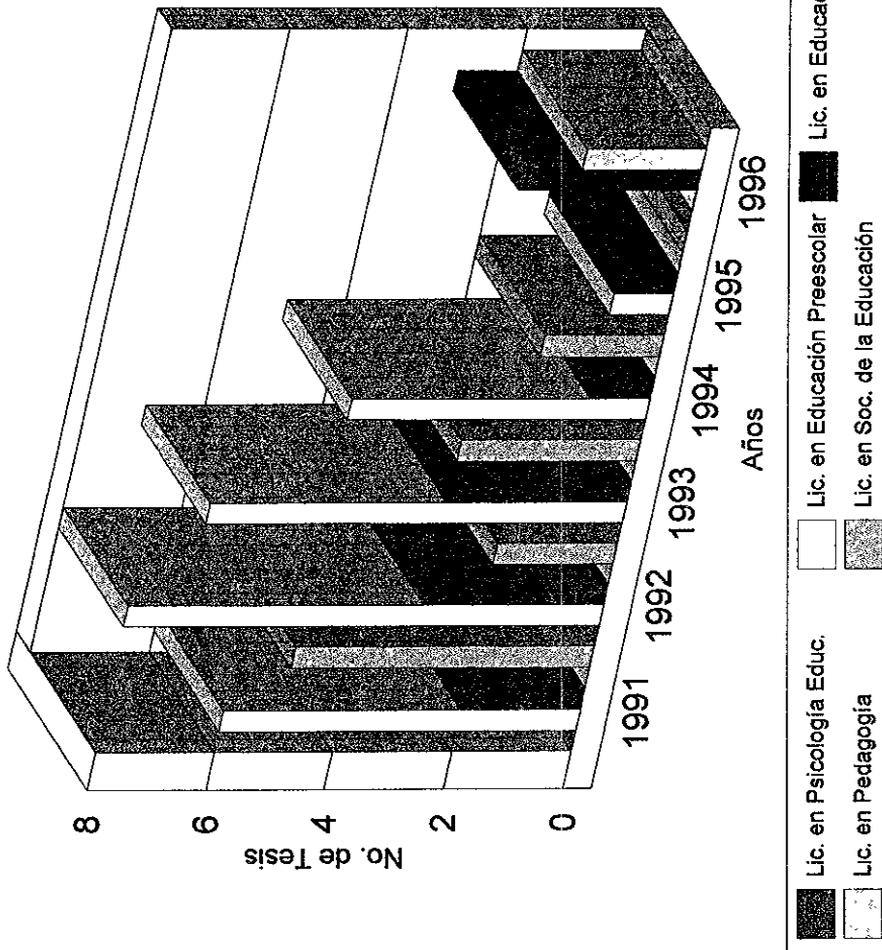


Fig. 8

*Tesis Registradas por Licenciatura entre 1991 y 1996 sobre Educación Especial y/o Educación Integradora en la Escuela Nacional de Especialización (ENE)*

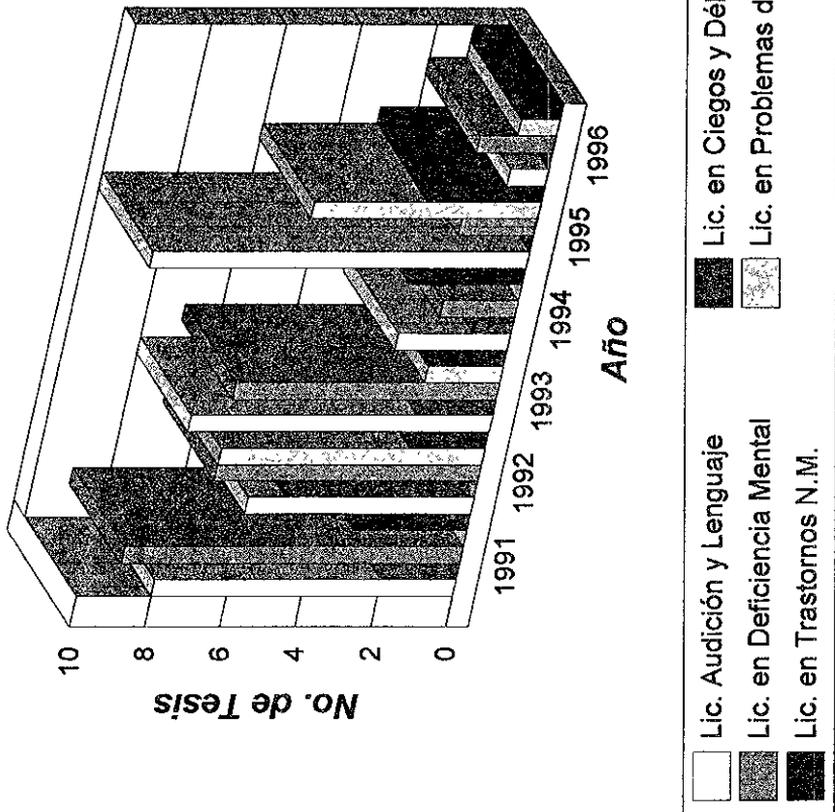
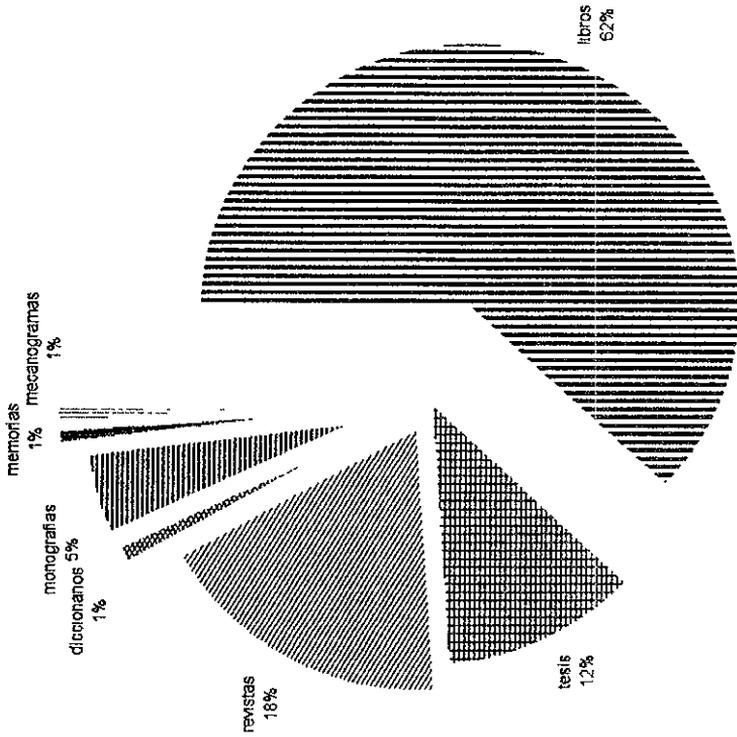
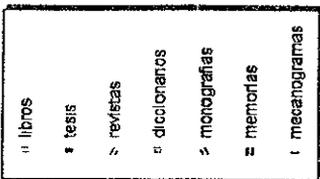
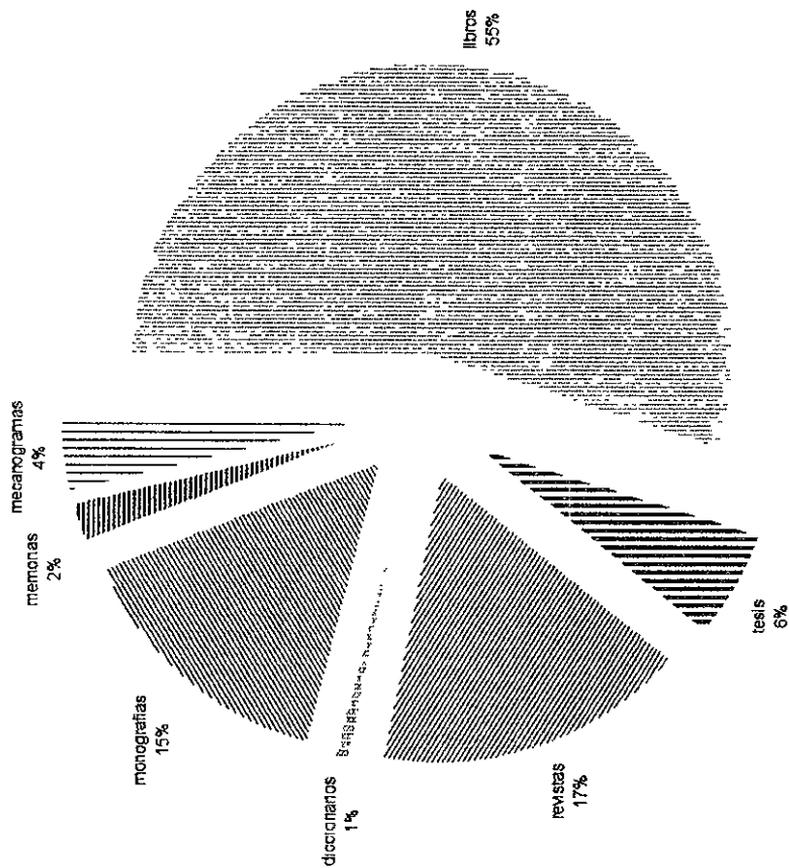


Fig. 9

**Porcentajes del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación empírica de la Facultad de Psicología, UNAM**

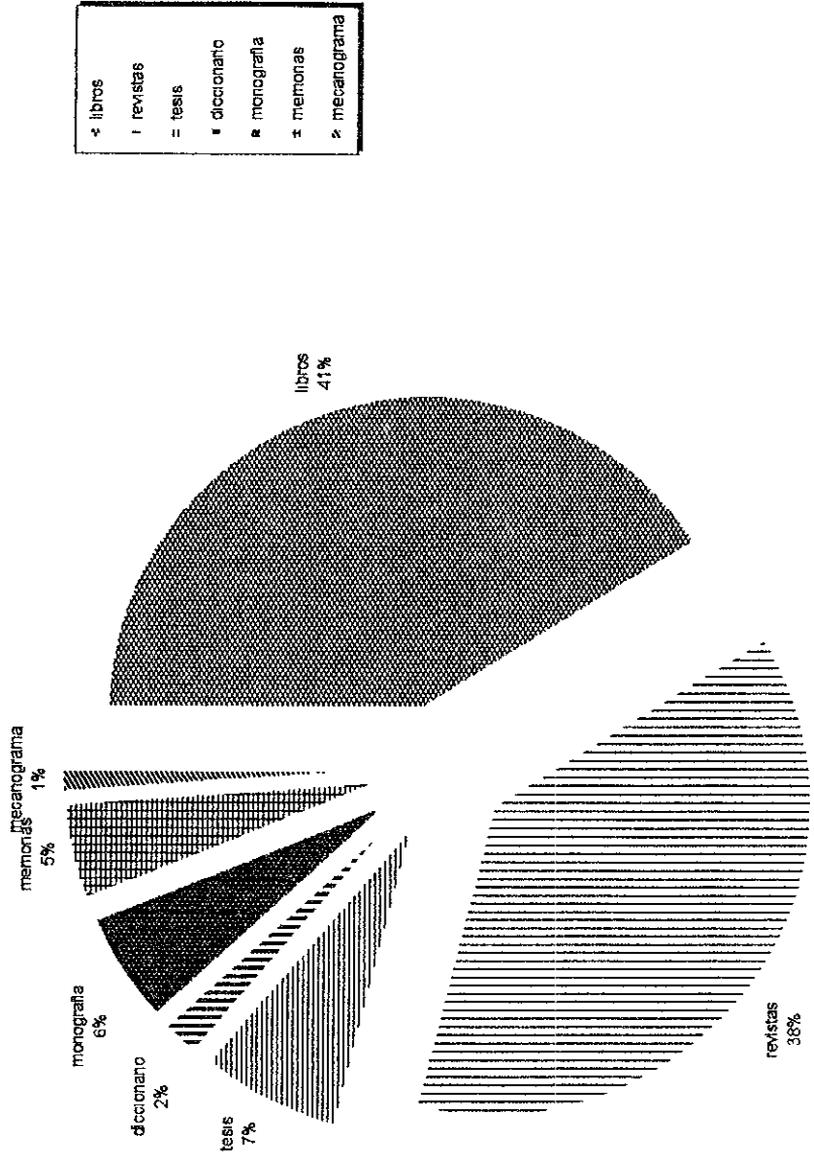


**Porcentajes del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación empírica del Colegio de Pedagogía, UNAM**



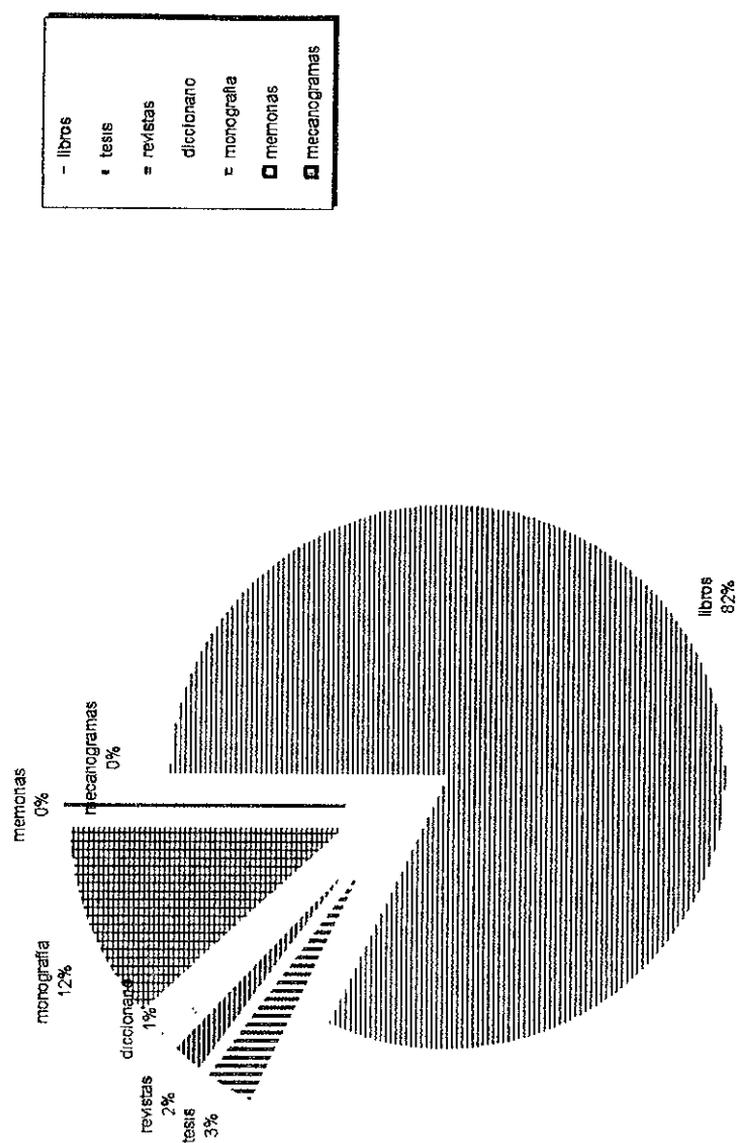
**Fig. 11**

**Porcentaje del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación empírica de la Licenciatura de Psicología de la UIA**



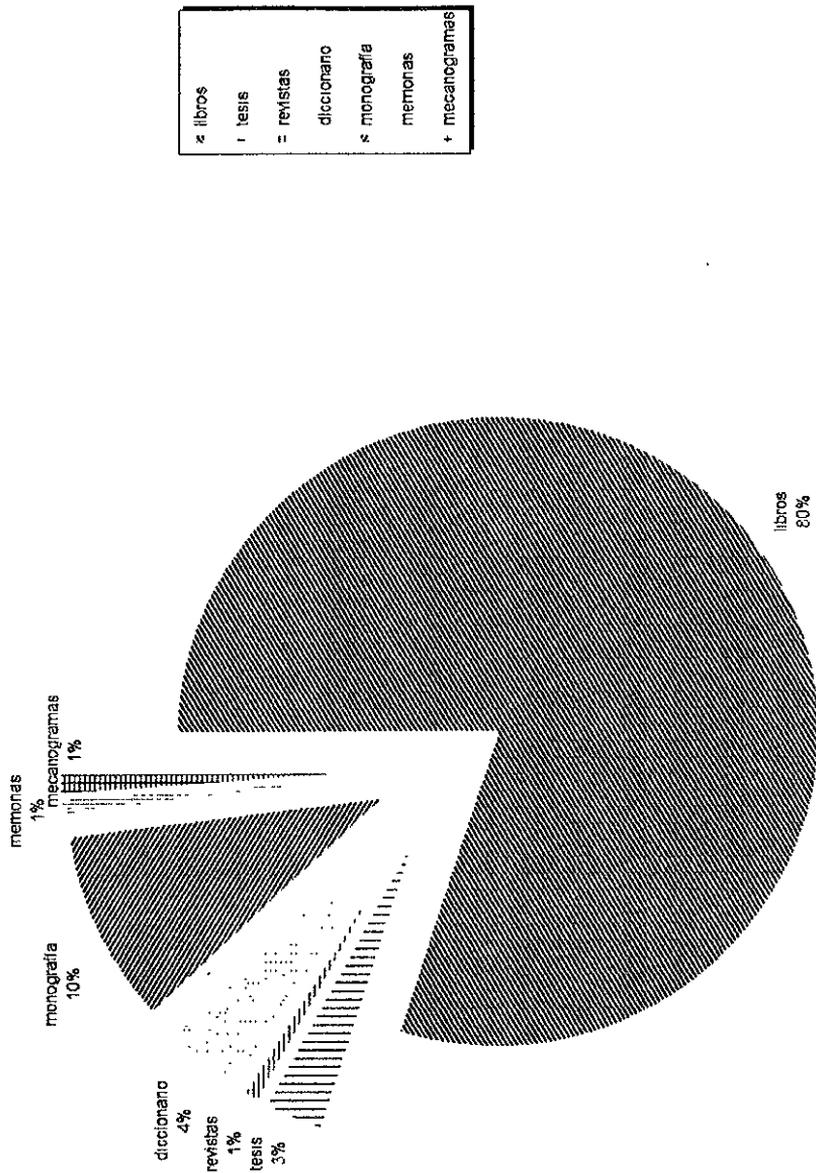
**Fig. 12**

**Porcentaje del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación empírica de la UPN**



**Fig. 13**

**Porcentajes del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación de la ENE**



**Porcentaje del tipo de fuentes documentales consultados en las tesis de investigación bibliográfica de la Facultad de Psicología, UNAM**

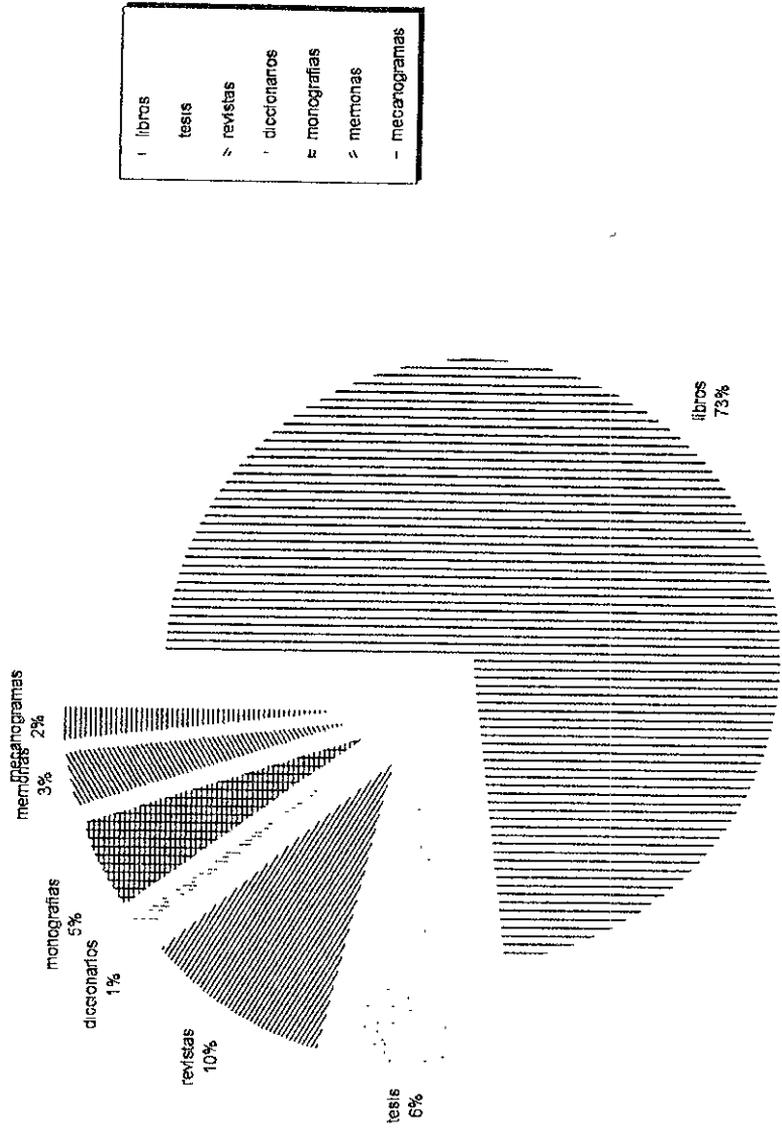
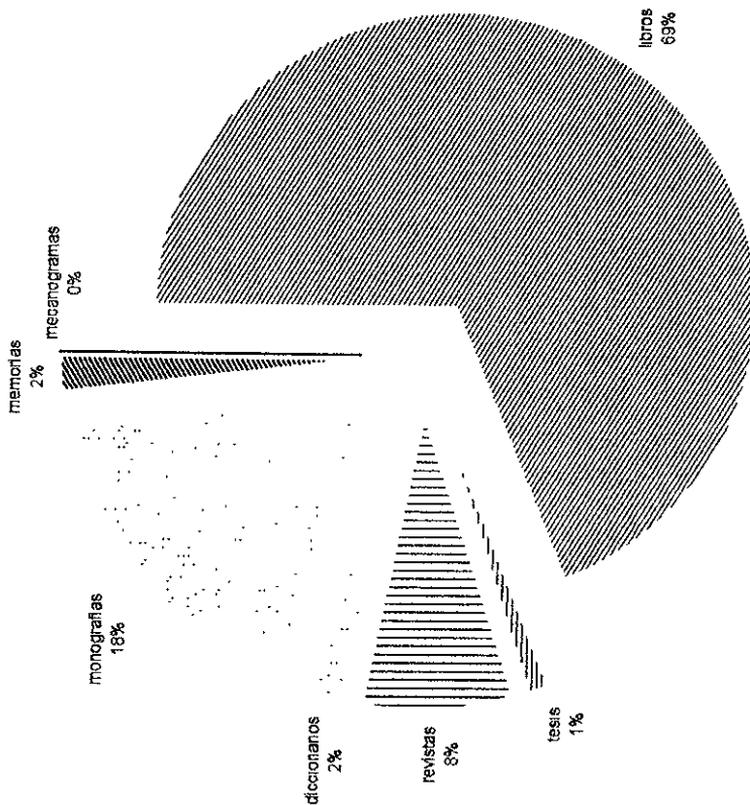


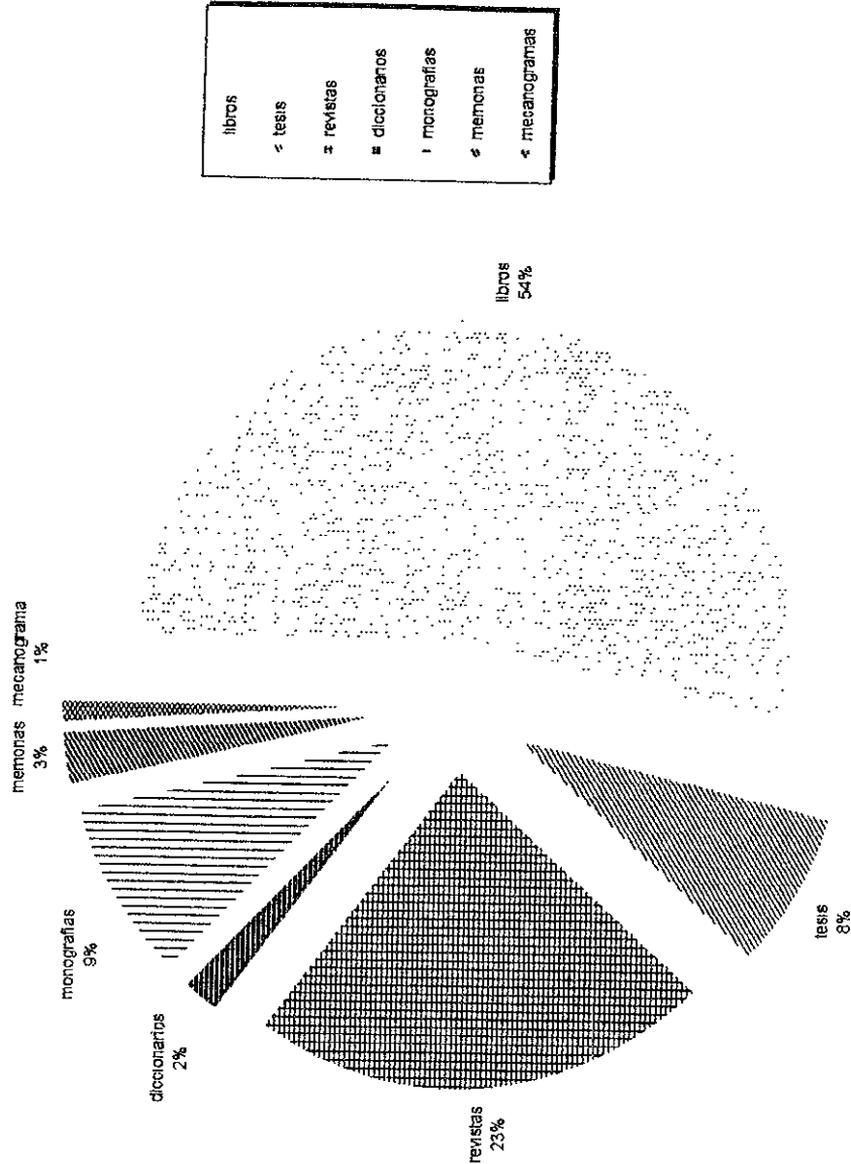
Fig. 16

**Porcentajes del tipo fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación bibliográfica del Colegio de Pedagogía, UNAM**



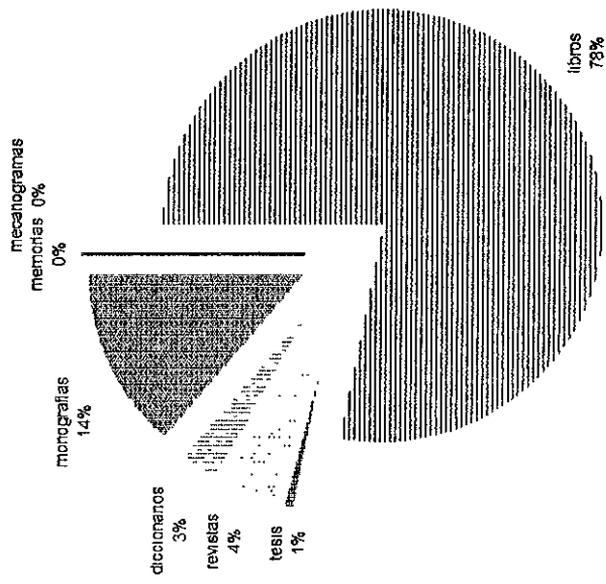
**Fig. 16**

**Porcentaje del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación bibliográfica de la Licenciatura de Psicología de la UJA**



**Fig. 17**

**Porcentaje del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación bibliográfica de la UPN**

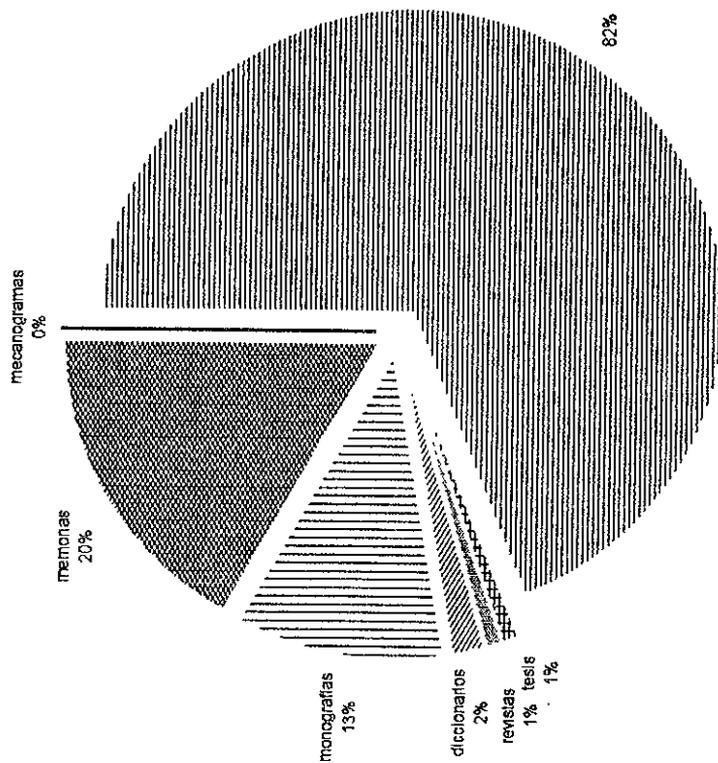


- ▬ libros
- tesis
- revistas
- “ diccionarios
- ≡ monografías
- ▣ memorias
- ▣ mecanogramas

**Fig. 18**



**Porcentajes del tipo de fuentes documentales consultadas en las tesis de investigación bibliográfica de la ENE**



**Fig. 19**

6.4.3. *TABLAS*

FALTAN PAGINAS

De la: **156**

A la: **158**

TIPO DE TRABAJO DE TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, UNAM

Año \ Tipo de trabajo		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Tesis de investigación empírico	4	11	4	4	8	7	38	74.5		
Tesis de investigación bibliográfica	2	1	-	2	2	1	8	15.7		
Tesina	1	-	-	2	-	-	3	5.9		
Reporte laboral	-	-	-	-	-	2	2	3.9		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>		

TIPO DE TRABAJO DE TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA, UNAM

Tipo de trabajo	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Tesis de investigación empírico		3	1	2	-	-	6	19.4
Tesis de investigación bibliográfica		1	4	1	2	1	10	32.3
Tesina		2	3	-	3	2	12	38.7
Reporte laboral		-	-	-	-	-	3	9.6
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

TABLA 2.

TIPO DE TRABAJO DE TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UIA

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Año	Tipo de trabajo								
	Tesis de investigación empírico	4	4	3	2	-	1	14	38.9
	Tesis de investigación bibliográfica	1	-	1	1	5	1	9	25
	Tesina	4	1	1	2	1	3	12	33.3
	Reporte laboral	-	-	-	-	-	1	1	2.8
	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

## TIPO DE TRABAJO DE TESIS DE LA UPN

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Año	Tipo de trabajo								
	Tesis de investigación empírico	-	3	3	-	-	-	6	9.7
	Tesis de investigación bibliográfica	6	7	5	5	-	2	25	40.3
	Tesina	2	2	2	2	-	2	10	16.1
	Propuesta pedagógica	6	5	5	2	2	1	21	33.9
	<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

TABLA 4.

TIPO DE TRABAJO DE TESIS DE LA ENE

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Año	Tipo de trabajo								
	Tesis de investigación empírico	16	17	11	3	9	3	59	56.2
	Tesis de investigación bibliográfica	4	5	9	2	5	2	27	25.7
	Tesina	2	5	1	4	7	-	19	18.1
	<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

## TEMAS QUE ABORDAN LAS TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Año	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Tipo de trabajo								
Actitudes	1	-	-	1	1	2	5	98
Actualización	-	-	-	-	-	-	-	0
Aprendizaje	-	-	1	2	2	2	7	137
Concepciones sobre ed especial y/o integrada	-	-	-	1	-	1	2	39
Desarrollo	-	3	-	1	2	-	6	118
Deteccion y diagnóstico	-	-	-	-	-	-	-	0
Didáctica	-	-	-	-	-	-	-	0
Conducta	-	2	-	-	1	-	3	59
Educación	1	-	-	-	-	-	1	2
Reporte	2	2	-	-	-	-	4	79
Estumulación temprana	-	2	-	-	-	-	2	39
Laboral	1	1	-	-	-	-	2	39
Legislación	-	-	-	-	1	-	1	2
Lenguaje	-	-	2	-	-	-	2	39
Métodos de evaluación e intervención	1	1	-	1	1	1	5	98
Perfil y desempeño profesional	-	1	-	-	1	-	2	39
Psicomotriadad	-	-	-	-	-	2	2	39
Rehabilitación	-	-	-	1	-	1	2	39
Sexualidad	-	-	-	1	1	-	2	39
Socialización	1	-	1	-	-	1	3	59
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

TABLA 6.

TEMAS QUE ABORDAN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM

Tipo de trabajo	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Actitudes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aprendizaje	4	2	1	1	-	-	2	10	32.3
Desarrollo	-	2	-	-	-	1	1	4	12.9
Didáctica	-	-	-	-	-	1	-	1	3.2
Conducta	-	2	-	-	-	-	-	2	6.5
Educación	-	-	-	3	-	-	-	3	9.7
Emociones	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estimulación temprana	-	-	-	1	-	-	-	1	3.2
Laboral	-	-	-	-	-	-	1	1	3.2
Legislación	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje	-	-	-	-	-	1	-	1	3.2
Psicomotricidad	-	-	-	-	-	-	1	1	3.2
Rehabilitación	1	-	-	-	-	-	-	1	3.2
Socialización	1	2	2	-	-	-	1	6	19.4
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

### TEMAS QUE ABORDAN LAS TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UIA

Año \ Tema	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Actitudes	1	-	1	1	-	-	3	8,3
Actualización profesional	-	-	-	-	2	-	2	5,6
Aprendizaje	-	-	1	-	1	-	2	5,6
Desarrollo	-	-	1	-	-	1	2	5,6
Didáctica	1	-	-	-	-	-	1	2,8
Conducta	1	-	-	-	-	-	1	2,8
Educación	1	-	-	-	-	-	1	2,8
Emociones	-	1	-	-	-	2	3	8
Estimulación temprana	2	-	-	-	-	-	2	5,6
Lenguaje	-	-	1	-	-	-	1	2,8
Métodos de evaluación e intervención	-	1	1	1	-	1	4	11,1
Perfil y desempeño profesional	-	-	-	-	2	1	3	8,3
Rehabilitación	2	1	-	-	1	1	5	13,9
Sexualidad	-	-	-	2	-	-	2	5,6
Socialización	1	2	-	1	-	-	4	11,1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>10</b>

TABLA 8.

### TEMAS QUE ABORDAN LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN

Año / Tema	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Actitudes	-	-	1	-	-	-	1	3.6
Actualización y capacitación profesional	-	-	-	1	-	-	1	3.6
Aprendizaje	3	2	1	-	-	1	7	25
Concepciones sobre educación especial e integrada	-	-	-	-	-	-	-	-
Desarrollo	-	-	-	-	-	-	-	-
Detección y diagnóstico	-	-	1	-	-	1	2	7.1
Didáctica	-	-	-	-	1	1	2	7.1
Educación	1	-	1	-	-	-	2	7.1
Emociones	-	-	-	-	-	-	-	-
Estimulación temprana	-	1	-	-	-	-	1	3.6
Lenguaje	1	-	1	1	-	-	3	10.7
Perfil y desempeño profesional	1	1	1	-	-	1	4	14.3
Psicomotricidad	-	1	-	1	-	1	3	10.7
Rehabilitación	1	-	-	-	-	-	1	3.6
Socialización	1	-	-	-	-	-	1	3.6
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

## TEMAS QUE ABORDAN LAS TESIS DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN

Año \ Tema	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Actitudes	-	1	-	-	-	-	1	2.9
Actualización y capacitación profesional	-	-	-	-	-	-	-	-
Aprendizaje	4	1	2	3	-	-	10	29.4
Concepciones sobre educación especial e integrada	-	2	-	1	-	-	3	8.8
Desarrollo	-	-	1	-	-	-	1	2.9
Detección y diagnóstico	-	-	-	-	-	-	-	-
Didáctica	-	-	-	-	1	-	1	2.9
Educación	1	3	2	-	-	-	6	17.7
Emociones	-	-	-	-	-	-	-	-
Estimulación temprana	-	-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje	-	2	2	-	-	-	4	11.8
Perfil y desempeño profesional	-	-	1	1	-	-	2	5.9
Psicomotricidad	-	-	-	-	-	-	-	-
Rehabilitación	-	-	-	-	-	-	-	-
Socialización	1	3	1	1	-	-	6	17.7
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

TABLA 9.2

Tema	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Actualización y capacitación profesional	1	-	1	-	-	1	3	29
Aprendizaje	-	6	1	-	-	1	9	8.6
Concepciones sobre educación especial e integrada	2	1	2	2	-	1	8	7.6
Desarrollo	-	1	-	-	-	1	2	17
Detección y diagnóstico	-	-	3	-	-	-	3	29
Didáctica	-	2	-	-	-	-	4	37
Educación	-	-	1	-	-	2	3	29
Estimulación temprana	3	1	1	1	1	1	7	67
Laboral	2	2	3	2	1	1	11	10.5
Legislación	1	-	1	1	-	-	3	2.9
Lenguaje	-	2	1	-	-	1	4	37
Perfil y desempeño profesional	1	3	1	1	2	1	9	8.6
Psicomotricidad	4	3	2	-	2	-	11	10.5
Rehabilitación	2	1	1	1	4	-	9	8.6
Sexualidad	1	1	-	1	-	-	3	29
Socialización	5	4	3	-	4	-	16	15.1
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Area Temática	Año								
Educación Especial		1	4	1	-	1	-	7	14
Educación especial con criterios de normalización		1	3	1	1	4	4	14	27
Integración Educativa		5	5	2	7	5	6	30	59
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

TABLA 11.

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM**

		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Año	Area Temática									
	Educación Especial	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Educación especial con criterios de normalización	2	6	1	3	2	2	16	52	
	Integración Educativa	4	2	2	2	1	4	15	48	
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UJA**

Area Temática \ Año		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Educación Especial	2	3	3	-	-	-	8	22		
Educación especial con criterios de normalización	4	2	2	2	2	2	14	39		
Integración Educativa	3	-	-	3	4	4	14	39		
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>		

TABLA 13.

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DE LA ENE**

Año / Area Temática		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Educación Especial	6	6	3	-	1	-	16	15	
Educación especial con criterios de normalización	7	13	8	2	17	1	48	46	
Integración Educativa	9	8	10	7	3	4	41	39	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN**

Area Temática	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Educación Especial	3	-	-	-	-	1	4	14	
Educación especial con criterios de normalización	4	4	4	3	-	2	17	61	
Integración Educativa	1	1	2	-	1	2	7	25	
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	

TABLA 15.1.

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DEL SISTEMA  
DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

Año / Area Temática		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Educación Especial	4	6	1	1	-	-	12	35	
Educación especial con criterios de normalización	1	6	6	4	1	-	18	53	
Integración Educativa	1	-	2	1	-	-	4	12	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

**AREA TEMATICA EN QUE SE BASAN LAS TESIS DEL  
COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM**

		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Año	Paradigma									
	Paradigma clínico-rehabilitatorio	-	3	-	-	1	-	4	8	
	Paradigma mixto	2	5	3	3	5	5	23	45	
	Paradigma curricular social	5	4	1	5	4	5	24	47	
	<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	

PARADIGMA QUE REFIERE AL MODELO QUE SIGUEN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Paradigma	Año								
Paradigma clínico-rehabilitatorio		-	-	-	-	-	-	-	-
Paradigma mixto		4	8	2	4	2	2	22	71
Paradigma curricular social		2	-	1	1	1	4	9	29
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

PARADIGMA QUE REFIERE AL MODELO QUE SIGUEN LAS TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UJA

Paradigma	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Paradigma clinico-rehabilitatorio	2	3	2	-	-	-	7	19
Paradigma mixto	6	2	3	3	3	4	21	59
Paradigma curricular social	1	-	-	2	2	2	8	22
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

**PARADIGMA QUE REFIERE AL MODELO QUE SIGUEN LAS TESIS DE LA ENE**

Paradigma	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Paradigma clinico-rehabilitatorio	4	6	2	-	1	-	13	12	
Paradigma mixto	16	19	18	2	17	2	74	71	
Paradigma curricular social	2	2	1	7	3	3	18	17	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	

**PARADIGMA QUE REFIERE AL MODELO QUE SIGUEN  
LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN**

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Año	Paradigma								
	Paradigma clinico-rehabilitatorio	2	-	-	-	-	-	2	7
	Paradigma mixto	6	5	4	3	1	4	23	82
	Paradigma curricular social	-	-	2	-	-	1	3	11
	<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

TABLA 20.1.

**PARADIGMA QUE REFIERE AL MODELO QUE SIGUEN LAS TESIS DEL SISTEMA  
DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

Paradigma	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Paradigma clinico-rehabilitatorio	1	3	-	-	-	-	4	12	
Paradigma mixto	5	9	7	6	1	-	28	82	
Paradigma curricular social	-	-	2	-	-	-	2	6	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

OBJETIVOS QUE PERSIGUEN LAS TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Objetivos Generales	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Análisis de procesos psicológicos y/o características de personas con NE	1	2	-	1	-	2	6	11.8
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	1	2	2	1	2	-	8	15.7
Describir actividades y perfil profesional	-	1	-	-	-	-	1	2
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	1	1	-	1	-	1	4	7.8
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	-	1	-	2	2	1	6	11.8
Describir la situación legislativa de personas con NE	-	-	-	-	1	-	1	2
Estimular y/o desarrollar capacidades y habilidades de personas c/NE	-	-	-	-	2	2	4	7.8
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la integración	3	-	-	1	2	2	8	15.7
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	-	3	1	1	-	2	7	13.6
Proponer pruebas psicopedagógicas	1	-	-	-	-	-	1	2
Trabajar con familiares de personas con NE	-	2	1	1	1	-	5	9.8
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Objetivos Generales	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE	-	2	1	1	-	-	-	3	9.7
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	-	-	-	-	-	-	1	1	3.2
Describir actividades y perfil profesionales	1	-	-	-	-	-	1	2	6.5
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	-	-	-	1	-	-	1	2	6.5
Describir la situación legislativa de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	2	3	-	2	-	2	-	9	29
Estimular y/o desarrollar capacidades y habilidades de personas c/NE	1	-	-	-	-	-	2	3	9.7
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la integración	-	1	1	-	-	-	-	2	6.5
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	2	-	-	-	-	-	1	3	9.7
Proponer pruebas psicopedagógicas	-	-	-	-	-	1	-	1	3.2
Trabajar con familiares de personas con NE	-	2	1	2	-	-	-	5	16
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

TABLA 22.

Objetivos Generales	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE	1	-	3	-	-	1	5	13.9
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	-	1	-	-	-	-	1	2.8
Describir actividades y perfil profesionales	-	-	-	-	-	4	4	11.1
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	-	-	-	-	-	-	-	-
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	1	1	-	3	1	2	8	22.2
Describir la situación legislativa de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-
Estimular y/o desarrollar capacidades y/o habilidades de personas c/NE	-	2	1	-	-	-	3	8.3
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la IE	2	1	1	1	-	2	7	19.5
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	2	-	-	-	1	1	4	11.1
Proponer pruebas psicopedagógicas	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabajar con familiares de personas con NE	3	-	-	1	-	-	1	2.8
							3	8.3
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

TABLA 23.

Objetivos Generales	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE	2	2	2	1	-	1	8	28.6	
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Describir actividades y perfil profesionales	2	1	1	1	-	1	6	21.4	
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	4	2	2	1	1	3	13	46.4	
Describir la situación legislativa de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Estimular y/o desarrollar capacidades y/o habilidades de personas c/NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la IE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	-	-	1	-	-	-	1	3.6	
Proponer pruebas psicopedagógicas	-	-	-	-	-	-	-	-	
Trabajar con familiares de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	

TABLA 24.1.

OBJETIVOS QUE PERSIGUEN LAS TESIS DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN

Objetivos Generales	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1996		
Análisis procesos psicológicos y/o características de personas con NE	2	5	2	2	-	-	11	32.4	
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	-	1	-	-	-	-	1	2.9	
Describir actividades y perfil profesionales	-	-	2	-	-	-	2	5.9	
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	-	1	1	2	-	-	4	11.8	
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	4	3	2	2	1	-	12	35.3	
Describir la situación legislativa de personas con NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Estimular y/o desarrollar capacidad habilidades de personas c/NE	-	-	-	-	-	-	-	-	
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la IE	-	1	-	-	-	-	1	2.9	
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	-	-	2	-	-	-	2	5.9	
Proponer pruebas psicopedagógicas	-	-	-	-	-	-	-	-	
Trabajar con familiares de personas con NE	-	1	-	-	-	-	1	2.9	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

Objetivos Generales	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Analizar procesos psicológicos y/o características de personas con NE	8	3	3	1	1	-	16	15.1
Capacitación y/o rehabilitación de personas con NE	-	3	2	2	-	-	7	6.7
Describir actividades y perfil profesional	1	3	2	-	2	1	9	8.5
Describir y/o analizar programas sobre EE e IE	3	1	2	1	2	2	11	10.5
Describir técnicas de detección diagnóstico, intervención y/o evaluación	7	11	7	3	13	1	42	40
Describir la situación legislativa de personas con NE	1	-	-	1	-	-	2	1.9
Estimular y/o desarrollar capacidades habilidades de personas c/NE	-	1	-	-	-	-	1	1
Explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la IE	-	-	-	-	-	-	-	-
Integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con NE	1	1	-	1	1	1	5	4.8
Proponer pruebas psicopedagógicas	-	3	1	-	-	-	4	2.8
Trabajar con familiares de personas con NE	1	1	4	2	-	-	8	7.7
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

TABLA 25.

POSTURA TEORICA DE LAS TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Postura teórica	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Conductual	-	5	-	1	2	1	9	17.6
Coagnoscitiva	-	-	-	1	-	1	2	3.9
Cognitiva-conductual	-	1	-	-	-	-	1	2
Clínica	1	-	-	-	2	-	3	5.9
Humanista	4	-	-	1	2	2	9	17.6
Montessori	-	-	-	-	-	1	1	2
Psicoanalítica	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicodinámica	-	1	-	-	-	-	1	2
Psicogenética	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicolinguística	-	-	2	-	1	1	4	7.8
Psicomotriz	-	2	1	1	2	2	8	15.7
Psicosocial	1	-	-	-	-	1	2	3.9
Sistémica	-	-	-	-	-	-	-	-
Autores	1	3	1	4	1	1	11	21.6
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

TABLA 26.

POSTURA TEORICA DE LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM

Postura teórica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Conductual	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coagnoscitiva	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cognitiva-conductual	1	-	-	-	-	-	-	1	3.2
Clínica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humanista	-	1	1	1	1	1	-	4	12.9
Montessori	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicoanalítica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicodinámica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicogenética	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicolingüística	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicomotriz	1	2	-	1	-	-	2	6	19.4
Psicosocial	1	-	-	-	1	-	-	2	6.5
Sistémica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autores	3	5	2	3	1	4	18	58	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	

POSTURA TEORICA DE LAS TESIS DE LA UIA

Postura teórica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Conductual	1	2	-	-	-	-	-	3	8.3
Coagnoscitiva	-	-	-	1	-	-	2	3	8.3
Cognitiva-conductual	-	-	1	-	-	-	-	1	2.8
Clínica	1	1	1	-	-	-	-	3	8.3
Humanista	-	-	-	-	2	-	1	3	8.3
Montessori	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicoanalítica	-	1	-	-	-	1	-	2	5.6
Psicodinámica	-	-	1	-	-	-	-	1	2.8
Psicogenética	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicolingüística	-	-	1	-	-	-	1	2	5.6
Psicomotriz	2	-	-	-	-	-	-	2	5.6
Psicosocial	1	-	-	1	-	-	1	3	8.3
Sistémica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autores	4	1	1	3	3	1	1	13	36.1
TOTAL	9	5	5	5	6	6	6	36	100

TABLA 28.

POSTURA TEORICA DE LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN

Postura teórica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Conductual	1	-	-	-	-	-	-	1	3.6
Coagnoscitiva	-	3	-	-	-	-	1	4	14.3
Cognitiva-conductual	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cifrica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humanista	-	-	1	-	-	-	-	1	3.6
Montesson	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicoanalitica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicodinámica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicogenética	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicolingüística	2	-	1	1	-	-	-	4	14.3
Psicomotriz	-	2	-	1	-	-	1	4	14.3
Psicosocial	1	-	1	-	-	-	-	2	7.1
Sistémica	1	-	-	-	-	-	1	2	7.1
Autores	3	-	3	1	-	1	2	10	35.7
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	

TABLA 29.1

POSTURA TEORICA DE LAS TESIS DEL SISTEMA DE A DISTANCIA DE LA UPN

Postura teórica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Conductual	-	2	1	1	-	-	-	4	11.8
Coagnoscitiva	-	3	-	2	1	-	-	6	17.7
Cognitiva-conductual	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Clínica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Humanista	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Montessori	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicoanalítica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicodinámica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicogenética	2	2	-	2	-	-	-	6	17.7
Psicolinguística	-	-	1	-	-	-	-	1	2.9
Psicomotriz	-	-	1	-	-	-	-	1	2.9
Psicosocial	-	1	2	-	-	-	-	3	8.8
Sistémica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autores	4	4	4	1	-	-	-	13	38.2
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

TABLA 29.2.

Postura teórica	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Conductual	-	-	-	-	1	-	1	1
Coagnoscitiva	-	2	1	1	1	1	5	4.9
Cognitiva-conductual	-	1	-	-	-	2	3	2.9
Clinica	-	2	-	-	-	-	3	2.9
Humanista	3	3	1	1	2	-	13	12.9
Montessori	-	2	1	-	-	-	3	2.9
Psicoanalítica	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicodinámica	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicogenética	-	-	-	-	2	-	2	1.9
Psicolinguística	1	2	1	-	4	-	8	7.6
Psicomotriz	7	3	3	1	2	-	16	15.1
Psicosocial	-	1	2	1	1	1	5	4.9
Sistémica	-	-	-	-	-	-	-	-
Autores	11	11	12	5	6	1	46	43
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

**MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN  
LAS TESIS DE LA FA CULTAD DE PSICOLOGIA EN LA UNAM**

Años	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Modelo Conceptual	2	-	1	-	2	-	5	9.8
Médico-rehabilitador	2	2	1	-	1	4	10	19.6
Psicométrico	-	5	-	1	2	1	9	17.6
Conductual	3	5	2	7	5	5	27	53
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

TABLA 31.A.

MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO  
EN LAS TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Modelos		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		Años	1991	1992	1993	1994	1995		
Experto		-	3	2	-	1	1	7	13.7
Transplante		-	6	2	4	5	3	20	39.2
Usuario		2	1	-	1	3	3	9	17.6
Ninguno		5	2	-	3	3	3	15	29.5
TOTAL		7	12	4	8	12	10	51	100

**MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN  
LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM**

Modelo Conceptual	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995		
Médico-rehabilitatorio	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicométrico	2	-	1	1	-	-	4	12.9
Conductual	-	1	-	-	-	-	1	3.2
Curricular Social	4	7	2	4	4	3	26	83.9
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

TABLA 32.A.

MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO  
EN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM

Modelos \ Años		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Experto	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Transplante	3	8	2	4	2	2	21	67.8	
Usuario	1	-	1	1	1	4	8	25.8	
Ninguno	2	-	-	-	-	-	2	6.4	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	

TABLA 32.B.

MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN LAS TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UIA

Modelo Conceptual	Número de tesis						Total	Porcentaje %
	Año	1991	1992	1993	1994	1995		
Médico-rehabilitatorio	1	2	3	-	-	-	6	16.6
Psicométrico	1	-	-	1	-	-	3	8.4
Conductual	-	2	-	1	-	-	3	8.4
Curricular Social	7	1	2	3	6	5	24	66.6
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

TABLA 33.A.

**MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO  
EN LAS TESIS DE PSICOLOGIA DE LA UJA**

		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Modelos	Año									
Experto		1	3	1	-	-	-	5	13.9	
Transplante		5	1	2	2	2	4	16	44.5	
Usuario		2	-	-	2	2	2	9	25	
Ninguno		1	1	2	1	1	-	6	16.6	
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	

TABLA 33.B.

MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO EN LA UPN

Modelo Conceptual		Número de tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Médico-rehabilitatorio	3	-	-	-	-	-	3	10.8	
Psicométrico	3	1	3	-	1	4	12	42.8	
Conductual	-	-	-	-	-	-	-	-	
Curricular Social	2	4	3	3	-	1	13	46.4	
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	

TABLA 34.1.A.

**MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO  
EN LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN**

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Modelos	Año								
Experto		2	-	-	-	-	-	2	7.2
Transplante		4	5	5	2	-	3	19	67.8
Usuario		-	-	1	-	-	1	2	7.2
Ninguno		2	-	-	1	1	1	5	17.8
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

TABLA 34.1.B.

**MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN LAS TESIS  
DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

		Número de tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Año	Modelo Conceptual								
	Médico-rehabilitatorio	3	-	-	-	-	-	3	8.8
	Psicométrico	1	4	3	1	-	-	9	26.4
	Conductual	-	-	-	-	-	-	-	-
	Curricular Social	2	8	6	5	1	-	22	64.8
	<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

TABLA 34.2.A.

**MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO EN LAS  
TESIS DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Modelos	Año									
Experto		1	-	1	-	-	-	2	6	
Transplante		4	8	7	5	1	-	25	73.5	
Usuario		-	-	1	1	-	-	2	6	
Ninguno		1	4	-	-	-	-	5	14.5	
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

**MODELOS CONCEPTUALES QUE ENMARCAN LAS TESIS DE LA ENE**

Año		Número de tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Marco Conceptual									
Médico-rehabilitatorio		9	10	8	3	9	2	41	39
Psicométrico		2	5	5	1	2	-	15	14.3
Conductual		-	-	-	-	-	-	-	-
Curricular Social		11	12	8	5	10	3	49	46.7
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

TABLA 35.A.

MODELOS QUE MARCAN EL PROCESO DE ASESORAMIENTO EN LAS TESIS DE LA ENE

		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Modelos	Año								
Experto		6	4	1	-	-	-	11	10.5
Transplante		12	17	13	5	16	1	64	61
Usuario		1	2	1	2	3	4	13	12.4
Ninguno		3	4	6	2	2	-	17	16.1
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

POBLACION CON LA QUE SE TRABAJO EN LA TESIS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM

Población	Años	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Niños <i>sin</i> } Adolescentes } <i>necesidades</i> Adultos } <i>especiales</i>		-	-	-	-	-	1	1	2
		-	-	-	-	-	1	1	2
		1	-	-	-	-	-	1	2
Niños <i>con</i> } Adolescentes } <i>necesidades</i> Adultos } <i>especiales</i>		1	4	3	2	6	7	23	44.9
		-	2	-	1	-	-	3	5.9
		2	2	-	-	1	1	6	11.8
Padres de familia		-	3	1	1	1	-	6	11.8
Docentes		2	-	-	1	1	-	4	7.8
Profesionales		1	1	-	3	1	-	6	11.8
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

TABLA 36.

POBLACION CON LA QUE SE TRABAJO EN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM

Población	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995		
Niños } <i>sin</i> Adolescentes } <i>necesidades</i> Adultos } <i>especiales</i>		-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-
		5	4	1	2	2	4	18
Niños } <i>con</i> Adolescentes } <i>necesidades</i> Adultos } <i>especiales</i>		-	-	-	-	-	-	-
		-	-	1	-	-	1	-
		-	1	1	2	-	-	2
Padres de familia		-	1	1	2	-	4	12.9
Docentes		1	1	-	-	-	2	6.5
Profesionales		-	2	-	1	1	5	16.1
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

TABLA 37.

POBLACION CON LA QUE SE TRABAJA EN LAS TESIS DE LA UIA

Población	Número de Tesis							Porcentaje %	
	Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996		Total
Niños } sin } Adolescentes } necesidades } Adultos } especiales }		-	-	-	-	-	-	-	-
		3	3	4	2	2	3	17	47.2
		2	-	-	1	-	-	3	8.3
Niños } con } Adolescentes } necesidades } Adultos } especiales }		1	1	-	-	-	1	3	8.3
	Padres de familia	2	1	1	1	-	2	7	19.5
	Docentes	-	-	-	1	-	-	1	2.8
Profesionales	1	-	-	-	-	4	-	5	13.9
<b>TOTAL</b>		<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

POBLACION CON LA QUE SE TRABAJO EN LAS TESIS  
DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN

Años		Número de Tesis							Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Población	Niños } sin } Adolescentes } necesidades } Adultos } especiales }	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Niños } con } Adolescentes } necesidades } Adultos } especiales }	5	4	5	2	1	2	19	67.8	
	Padres de familia	1	-	-	-	-	-	1	3.6	
Docentes	1	1	-	1	-	-	-	3	10.7	
Profesionales	1	-	1	-	-	-	3	5	17.9	
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	

TABLA 39.1.

**POBLACION CON LA QUE SE TRABAJO EN LAS TESIS  
DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

Años		Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Población	Niños	-	-	-	-	-	-	-	-
	Adolescentes	-	-	-	-	-	-	-	-
	Adultos	-	-	-	-	-	-	-	-
} <i>sin</i> } <i>necesidades</i> } <i>especiales</i>		4	7	5	4	1	-	21	61.8
Población	Niños	-	-	-	-	-	-	-	-
	Adolescentes	-	-	-	-	-	-	-	-
	Adultos	-	-	-	-	-	-	-	-
} <i>con</i> } <i>necesidades</i> } <i>especiales</i>		-	-	-	-	-	-	-	-
Padres de familia		-	1	-	-	-	-	1	2.9
Docentes		-	1	3	1	-	-	5	14.7
Profesionales		2	3	1	1	-	-	7	20.6
<b>TOTAL</b>		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

POBLACION CON LA QUE SE TRABAJO EN LAS TESIS DE LA ENE

Población	Años	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
		1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Niños } Adolescentes } Adultos } sin } necesidades } especiales }		-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-
		-	-	-	-	-	-	-	-
Niños } Adolescentes } Adultos } con } necesidades } especiales }		15	14	8	6	9	2	54	51.4
		1	2	1	1	1	-	6	5.7
		3	2	5	1	2	1	14	13.5
Padres de familia		1	3	4	-	4	-	12	11.4
Docentes		1	2	-	-	-	-	3	2.9
Profesionales		1	4	3	1	5	2	16	15.1
<b>TOTAL</b>		<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

**PROPUESTAS PEDAGOGICAS QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS  
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM**

Propuesta Pedagógica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Alternativas de apoyo	-	3	2	1	5	1	12	23.6	
Alternativas teóricas	2	1	-	1	1	2	7	13.6	
Evaluación diagnóstica	1	-	-	-	-	2	3	5.9	
Especialización profesional ó docente	-	-	-	-	-	-	-	-	
Programas de información	-	-	-	1	1	2	4	7.8	
Programas de intervención	-	1	-	1	1	1	4	7.8	
Programas de habilitación	1	1	1	-	-	-	3	5.9	
Recursos didácticos	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sensibilización	-	-	-	1	-	2	3	5.9	
Trabajo con padres	-	2	1	1	-	-	4	7.8	
Ninguna	3	4	-	2	2	-	11	21.7	
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	

TABLA 41.

**PROPUESTAS PEDAGOGICAS QUE SE EXPONEN  
EN LAS TESIS DEL COLEGIO DE PEDAGOGIA DE LA UNAM**

Propuesta Pedagógica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Alternativas de apoyo	1	-	-	-	-	1	1	3	9.7
Alternativas teóricas	1	1	1	-	-	-	2	5	16.1
Evaluación diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Especialización profesional y/o docente	1	2	1	1	-	-	-	5	16.1
Programas de información	1	-	-	-	-	-	-	1	3.2
Programas de intervención	1	1	-	1	1	1	1	5	16.1
Programas de habilitación	-	-	-	-	-	-	1	1	3.2
Recursos didácticos	1	-	-	-	-	-	-	1	3.2
Sensibilización	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabajo con padres	-	2	1	-	2	1	-	6	19.5
Ninguna	-	2	-	-	1	-	1	4	12.9
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

TABLA 42

PROPUESTAS PEDAGOGICAS QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS DE LA UIA

Años	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996			
Propuesta Pedagógica									
Alternativas de apoyo	-	-	-	-	-	1	1	2.8	
Alternativas teóricas	2	-	1	-	-	1	4	11.1	
Evaluación diagnóstica	1	1	-	-	-	-	2	5.6	
Espaciatización profesional y/o docen	-	-	-	-	2	-	2	5.6	
Programas de información	-	-	-	1	-	1	2	5.6	
Programas de intervención	-	1	-	2	1	1	5	13.9	
Programas de habilitación	-	1	1	-	1	-	3	8.3	
Recursos didácticos	1	-	-	-	-	-	1	2.8	
Sensibilización	-	-	-	-	-	-	-	-	
Trabajo con padres	2	1	-	1	-	-	4	11.1	
Ninguna	3	1	3	1	2	2	12	33.2	
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	

TABLA 43.

PROYECTOS PEDAGÓGICOS QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS DEL SISTEMA ESCOLARIZADO DE LA UPN

Años	Número de Tesis						Total	Porcentaje %
	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Propuesta Pedagógica								
Alternativas de apoyo	2	1	1	1	-	2	7	25
Alternativas teóricas	2	-	2	1	-	1	6	21.5
Evaluación diagnóstica	-	-	-	-	1	1	2	7.1
Especialización profesional y/o docente	1	-	-	1	-	-	2	7.1
Programas de información	-	-	1	-	-	-	1	3.6
Programas de intervención	1	2	-	-	-	-	3	10.7
Programas de habilitación	-	-	-	-	-	-	-	-
Recursos didácticos	-	-	-	-	-	-	-	-
Sensibilización	-	-	-	-	-	-	-	-
Trabajo con padres	1	1	1	-	-	-	3	10.7
Ninguna	1	1	1	-	-	1	4	14.3
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

TABLA 44.1.

**PROPUUESTAS PEDAGOGICAS QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS  
DEL SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA DE LA UPN**

Propuesta Pedagógica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Alternativas de apoyo	2	1	1	1	-	-	-	5	14.7
Alternativas teóricas	1	5	2	3	-	-	-	11	32.6
Evaluación diagnóstica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Especialización profesional y/o docente	-	1	2	-	-	-	-	3	8.8
Programas de información	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Programas de intervención	-	1	-	-	-	-	-	1	2.9
Programas de habilitación	-	-	1	-	-	-	-	1	2.9
Recursos didácticos	1	-	1	-	-	1	-	3	8.8
Sensibilización	1	-	-	-	-	-	-	1	2.9
Trabajo con padres	-	1	-	-	-	-	-	1	2.9
Ninguna	1	3	2	2	-	-	-	8	23.5
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	

TABLA 44.2.

PROPUESTAS PEDAGOGICAS QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS DE LA ENE

Propuesta Pedagógica	Número de Tesis							Total	Porcentaje %
	Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996		
Alternativas de apoyo	6	11	6	3	9	2	37	35.2	
Alternativas teóricas	7	3	2	3	5	1	21	20	
Evaluación diagnóstica	1	1	1	-	1	-	4	3.7	
Especialización profesional y/o docente	3	3	1	1	-	1	9	8.6	
Programas de información	-	1	-	1	-	-	2	1.9	
Programas de intervención	1	1	1	-	-	-	3	2.9	
Programas de habilitación	2	2	2	1	-	-	7	6.7	
Recursos didácticos	-	1	-	-	-	-	1	1	
Sensibilización	-	-	-	-	-	-	-	-	
Trabajo con padres	1	3	4	-	4	-	12	11.4	
Ninguna	1	1	4	-	2	1	9	8.6	
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	

TABLA 45.

## EXPOSICION DE LA INTRODUCCION EN LAS TESIS DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS

Universidad	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		U P N		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sumario	49	96	29	93	35	97	56	91	92	88
Si presenta	2	4	2	7	1	3	6	9	13	12
No presenta										
TOTAL	51	100	31	100	36	100	62	100	105	100

TABLA 46.

**EXPOSICION DE LOS ANTECEDENTES TEORICOS Y METODOLOGICOS  
EN LAS TESIS DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Antecedente	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE	
	No.	%	No	%	No	%	No	%	No.	%
Si presenta	49	96	30	96	5	97	60	96	95	90
No presenta	2	4	1	4	1	3	2	4	10	10
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

**TIPO DE ESTUDIO EMPLEADO EN LAS TESIS DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Tipo de estudio	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Bibliográfico	13	25.5	25	80.6	22	61	56	90	46	44
Confirmatorio	3	6	-	-	1	2.8	-	-	-	-
Comparativo	1	2	-	-	3	8.5	1	1.6	1	1
Correlacional	2	4	-	-	1	2.8	-	-	-	-
De campo	1	2	-	-	-	-	1	1.6	5	5
De caso	1	2	-	-	-	-	-	-	12	11
Descriptivo	7	13.7	3	9.8	4	11	4	6.8	26	25
Evaluativo	6	11.7	1	3.2	2	5.5	-	-	1	1
Exploratorio	10	19.5	1	3.2	1	2.8	-	-	2	2
Transversal	2	4	-	-	1	2.8	-	-	1	1
No menciona	5	9.6	1	3.2	1	2.8	-	-	11	10
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

TABLA 48.

TIPO DE INVESTIGACION QUE SE ABORDA EN LAS TESIS DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS

Tipo de investigación	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
	No.	%	No	%	No.	%	No.	%	No.	%
E	9	17.6	-	-	2	5.5	-	-	-	-
M	6	11.8	1	3.2	1	2.5	-	-	-	-
P										
J										
R										
I	23	45.1	5	16.2	11	31	6	9.7	59	56.2
C										
A										
BIBLIOGRAFICA	13	25.5	25	80.6	22	61	56	90.3	46	43.8
TOTAL	51	100	31	100	36	100	62	100	105	100

**MODALIDADES DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION  
EN LAS TESIS DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Problema de Investigación	1	2	1	3	-	-	2	3.2	6	5.5
No lo plantea	34	66.7	26	84	11	31	51	82.3	74	70.5
Planteamiento afirmativo	16	31.3	4	13	25	69	9	14.5	25	24
Planteamiento interrogativo										
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>62</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

**PRESENTACION DE HIPOTESIS DE TRABAJO Y TEORICA  
EN LAS TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA EN LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Tipo de hipótesis	Universidades Presentación	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
		No	%	No	%	No	%	No	%	No.	%
Mención	S I	15	39.5	3	50	10	71.5	2	33.4	40	67.8
	N O	23	60.5	3	50	4	28.5	4	66.6	19	32.2
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100
Control	S I	12	31.6	2	33.4	5	35.7	1	16.6	16	27
	N O	26	68.4	4	66.6	9	64.3	5	83.4	43	73
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100

**DISEÑO DE INVESTIGACION QUE SE LLEVO EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Diseño de investigación	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
	No.	%	No	%	No	%	No	%	No.	%
No lo menciona	12	31.5	4	66.6	2	14	4	66.6	46	78
Cuasiexperimental	7	18.4	1	16.7	5	36	2	33.4	4	6.6
Experimental	7	18.4	-	-	6	43	-	-	7	12
Ex-post-facto	3	7.9	1	16.7	-	-	-	-	2	3.4
No experimental	2	5.4	-	-	1	7	-	-	-	-
Pre y Post-test	7	18.4	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**TIPO DE VARIABLES CONSIDERADAS EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Tipo de variables	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
	No	%	No	%	No	%	No.	%	No.	%
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Indicadores	5	13.2	5	83.4	3	21.4	5	83.4	33	55.9
Variable independiente (VI)	2	5.3	-	-	-	-	-	-	1	1.7
Variable dependiente (VD)	1	2.6	-	-	-	-	-	-	-	-
VI y VD	30	78.9	1	16.6	11	78.6	1	16.6	25	42.4
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**TIPO DE DEFINICION DE VARIABLES QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Tipo de definición	Exposición	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
		No	%	No	%	No.	%	No	%	No	%
De Trabajo o conceptual	S I	33	87	6	100	14	100	6	100	37	62.7
	N O	5	13	-	-	-	-	-	-	22	37.3
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100
TEÓRICA	S I	28	73.7	6	100	14	100	4	66.6	13	22
	N O	10	26.3	-	-	-	-	2	33.4	46	78
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100

**MENCION Y CONTROL DE VARIABLES EXTRAÑAS EN LAS TESIS DE  
INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Variables extrañas	Exposición	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UP N		ENE	
		No	%	No	%	No.	%	No.	%	No	%
Mención	Universidades										
	S I	8	21	-	-	7	50	-	-	1	17
	N O	30	79	6	100	7	50	6	100	58	98.3
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100
Control	S I	3	8	-	-	5	36	-	-	1	17
	N O	35	92	6	100	9	64	6	100	58	98.3
	TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100

TABLA 55.

**TAMAÑO DE LA MUESTRA REQUERIDA EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE		
	No.	%	No.	%	No	%	No.	%	No	%	
Tamaño de muestra											
No menciona	1	2.6	-	-	1	7.1	1	16.7	8	13.6	
-25	22	57.9	2	33.2	6	42.9	2	33.3	34	57.6	
25 - 50	4	10.5	1	16.7	3	21.5	3	50	13	22	
51 - 75	4	10.5	1	16.7	2	14.3	-	-	1	1.7	
76 - 100	3	7.9	-	-	1	7.1	-	-	-	-	
101 - 150	2	5.3	1	16.7	-	-	-	-	3	5.1	
151 - 200	-	-	-	-	1	7.1	-	-	-	-	
201 - 300	2	5.3	1	16.7	-	-	-	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>	

FALTA PAGINA

No. 193

**METODO DE EXTRACCION DE LA MUESTRA UTILIZADO EN LAS TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Método de extracción de la muestra	12	31.5	3	50	2	14.3	3	50	28	47.5
Problema de Investigación	17	44.7	2	33.3	7	50	3	50	19	32.2
No menciona	6	15.8	1	16.7	2	14.3	-	-	11	18.6
No Probabilístico	3	7.9	-	-	3	21.4	-	-	1	1.7
Probabilístico y no Probabilístico	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100
<b>TOTAL</b>										

**INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Instrumentos	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA U/A		UPN		ENE	
	No	%	No.	%	No	%	No	%	No	%
Bateria de pruebas	10	26.3	-	-	3	21.4	1	16.7	16	27.1
Cuestionario	3	7.9	2	33.3	1	7.2	2	33.3	28	47.5
Encuesta	5	13.2	-	-	-	-	-	-	3	5.1
Entrevista	4	10.5	-	-	-	-	-	-	-	-
Test psicológicos	16	42.1	3	50	10	71.4	2	33.3	11	18.6
Sin mencionar	-	-	1	16.7	-	-	1	16.7	1	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

TABLA 58

**MODO DE APLICACION DEL INSTRUMENTO (S) UTILIZADO (S) EN LAS TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Modo de aplicación	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		U P N		ENE	
	No	%	No.	%	No	%	No	%	No.	%
Individual	18	47.4	1	16.7	10	71.4	-	-	12	20.3
Colectivo	4	10.5	-	-	2	14.4	-	-	7	11.9
Individual y colectiva	4	10.5	-	-	1	7.1	-	-	-	-
No especifica	12	31.6	5	83.3	1	7.1	6	100	40	67.8
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**DESCRIPCION DEL PROCEDIMIENTO EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		U P N		ENE	
	No	%	No.	%	No	%	No	%	No.	%
Procedimiento	38	100	6	100	14	100	5	83.3	50	84.7
Si se describe	-	-	-	-	-	-	1	16.7	9	15.3
No se describe										
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

TABLA 60.

**TIPO DE ESCENARIO EN QUE SE DESARROLLARON LAS TESIS DE  
INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Tipo de escenario	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No	%	No	%	No	%	No.	%	No.	%
Natural	32	84.2	6	100	8	57.1	5	83.3	53	89.8
Artificial	3	7.9	-	-	5	35.8	-	-	1	1.7
Natural-artificial	3	7.9	-	-	1	7.1	1	16.7	5	8.5
No especifica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

PRESENTACION DE HIPOTESIS ESTADISTICAS EN LAS TESIS DE  
INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS

Universidades Hipótesis estadísticas	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No	%	No.	%	No	%	No	%	No	%
Hipótesis nula $(H_0)$	2	5.3	-	-	-	-	-	-	4	6.8
Hipótesis alterna $(H_1)$	-	-	-	-	-	-	-	-	3	5.1
$(H_0)$ e $(H_1)$	21	55.3	-	-	8	57.1	-	-	7	11.9
No presenta	15	39.4	6	100	6	42.9	6	100	45	76.2
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**PRESENTACION DE LOS RESULTADOS DE LAS TESIS DE  
INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Presentación de Resultados	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		U.P.N		ENE	
	No	%	No	%	No.	%	No.	%	No	%
Cuadros o tablas	-	-	-	-	1	7.2	-	-	3	5.1
Cuadros e informe	13	34.2	3	50	3	21.4	1	16.7	5	8.5
Gráficas	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3.4
Gráficas e informe	4	10.5	-	-	-	-	1	16.7	6	10.2
Informe	2	5.3	-	-	-	-	2	33.3	17	28.8
Informe, cuadros y gráficos	19	50	3	50	10	71.4	2	33.3	26	4.4
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**PRESENTACION DE LA DISCUSION DE LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA EN LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Discusión										
Si presenta	37	97.4	6	100	14	100	6	100	50	84.7
No presenta	1	2.6	-	-	-	-	-	-	9	15.3
TOTAL	38	100	6	100	14	100	6	100	59	100

**PRESENTACION DE CONCLUSIONES EN LAS TESIS DE INVESTIGACION S  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Presentación conclusiones	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Parcialmente	6	15.8	2	33.3	-	-	2	33.3	26	44
Totalmente	32	84.2	4	66.7	14	100	4	66.7	33	56
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

TABLA 65.

**PRESENTACION DE SUMARIO EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Sumario	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		U P N		ENE	
	No.	%	No	%	No.	%	No.	%	No.	%
Si presenta	13	34	-	-	8	57	-	-	-	-
No presenta	25	66	6	100	6	43	6	100	59	100
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

FALTA PAGINA

No. 198

**NUMERO DE REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS CONSULTADAS EN LAS TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA EN LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Número de referencias	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
10 - 50	24	63	4	66.7	1	7	5	83.3	58	98
51 - 100	10	26.3	2	33.3	10	72	1	16.7	1	2
101 - 150	3	7.9	-	-	2	14	-	-	-	-
151 - 200	1	2.8	-	-	1	7	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**IDIOMA DE LA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA EN LAS TESIS  
DE INVESTIGACION EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Idioma de la bibliografía	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		U P N		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Universidades										
Español	10	26	6	100	1	7	4	66.7	48	81
españolinglés	27	71	-	-	12	86	2	33.3	11	19
Españolinglés-Francés	1	3	-	-	1	7	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

**PRESENTACION DE APENDICES EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
EMPIRICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Apéndices										
Si presente	36	95	6	100	13	93	4	66.7	45	76
No presenta	2	5	-	-	1	7	2	33.3	14	24
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

TABLA 69.

**TIPO DE DEFINICION DE VARIABLES O INDICADORES QUE SE EXPONEN EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
BIBLIOGRAFICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Tipo de definición	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE		
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	
De Trabajo o conceptual	Universidades										
	Exposición										
	S I	5	38	2	8	19	86	9	16	18	39
	N O	8	62	23	92	3	14	47	84	28	61
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>
Teórica	Universidades										
	Exposición										
	S I	4	31	3	12	18	82	8	14	10	22
	N O	9	69	22	88	4	18	46	86	36	78
	<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

TABLA 70.

**MENCION DE LA METODOLOGIA EMPLEADA EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
BIBLIOGRAFICA DE LOS CINCO AMBIOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Metodología	5	38	11	44	20	91	48	86	38	83
Si menciona	8	62	14	56	2	9	8	14	8	17
No menciona										
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

TABLA 71.

**PRESENTACION DE CONCLUSIONES EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
BIBLIOGRAFICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Conclusiones										
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Parcialmente	2	15	5	20	-	-	26	46	31	67
Totalmente	11	85	20	80	22	100	30	54	15	33
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

TABLA 72.

**PRESENTACION DE SUMARIO EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
BIBLIOGRAFICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UJA		UPN		ENE	
	No	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Sumario										
Si presenta	3	23	4	16	20	91	7	13	8	17
No presenta	10	77	21	84	2	9	49	87	38	83
TOTAL	13	100	25	100	22	100	56	100	46	100

TABLA 73.

**NUMERO DE REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS CONSULTADAS EN LAS TESIS DE INVESTIGACION  
BIBLIOGRAFICA DE LOS CINCO AMBITOS UNIVERSITARIOS**

Universidades Tamaño de muestra	PSICOLOGIA UNAM		PEDAGOGIA UNAM		PSICOLOGIA UIA		UPN		ENE	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
10 -50	7	54	23	92	9	40	55	98	45	98
51 - 100	5	38	2	8	10	45	1	2	1	2
101 -150	1	8	-	-	2	10	-	-	-	-
151 - 200	-	-	-	-	1	5	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

TABLA 74.

FALTA PAGINA

No. 202

## CAPITULO 7

# DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

*Dame agudeza para entender,  
capacidad para retener,  
método y facultad para aprender,  
sutileza para interpretar,  
gracia y abundancia para hablar.*

*Dame acierto al empezar,  
dirección al progresar  
y perfección al acabar.*

*Santo Tomás de Aquino*

### 7.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos de la revisión de las tesis de cinco ámbitos universitarios: Facultad de Psicología y Colegio de Pedagogía de la UNAM, Psicología de la UIA, UPN y de la ENE que abordan el tópico de educación especial e integración educativa han sido presentados en tablas, cuadros y gráficas, en el capítulo anterior y a partir de estos se llegan a las siguientes deducciones.

- De los ámbitos universitarios considerados, la producción de tesis en el periodo 1991-1996 fue más fructífera en la Facultad de Psicología, UNAM por lo que de esta institución hubo un mayor número de profesionales egresados al campo laboral.

En cuanto a la incidencia que tuvieron los profesionales egresados de dichos ámbitos universitarios para abordar el campo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue del 9.5%; al respecto, la SEP señala que el

## **CAPITULO 7**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este capítulo está dedicado a la confrontación de los datos encontrados por medio del análisis de la producción de tesis del campo de las NEE de los cinco ámbitos universitarios considerados en este estudio.

Además, se exponen los alcances, limitaciones y sugerencias que se lograron y proponen en la presente investigación.

FALTAN PAGINAS

De la:

204

A la:

206

10% de la población escolar requiere los servicios proporcionados por la educación especial. En consecuencia se podría decir que los profesionales egresados están incidiendo proporcionalmente a la población con requerimientos especiales.

- La ENE resultó el ámbito universitario en el que se desarrollaron el mayor número de investigaciones que abordaron el tópico de educación especial e integración educativa, en el período 1991-1996.
- En la UNAM el año 1992 resultó ser el período en el que se produjeron más tesis que abordaron el campo de las NEE, tanto en la Facultad de Psicología como en el Colegio de Pedagogía.
- Por otro lado, 1991 corresponde al año más beneficioso en cuanto a la aportación de investigaciones al campo de las NEE, en la Licenciatura de Psicología de la UIA.
- En la UPN, 1992 fue el año en el que se registró la mayor producción de tesis del período 1991, 1996 con temática del tópico de educación especial e integración educativa.
- La existencia de dos sistemas educativos en la UPN evidencia al sistema de educación a distancia, ya que en comparación al escolarizado fue en el que se produjeron la mayor cantidad de tesis.

En consecuencia 1991 y 1992 resultaron ser los años más fértiles en cuanto a la producción de trabajos de tesis en el campo de las NEE en los cinco ámbitos considerados en la presente investigación.

- Con respecto a los datos encontrados sobre el tipo de trabajo de tesis se concluye que en la Facultad de Psicología, Psicología de la UIA y la ENE son los ámbitos universitarios en las que los trabajos de investigación empírica son los más socorridos. En el Colegio de Pedagogía, UNAM la tesina es el tipo de trabajo más elaborado. En la UPN las tesis de investigación bibliográfica son las más producidas.

Lo anterior, de alguna manera nos refleja la preferencia de algunas instituciones por realizar trabajos donde se procure la manipulación de variables conducida directamente a un escenario real (investigaciones empíricas); o

- La producción de los trabajos de tesis, en su mayoría, tanto del Colegio de Pedagogía, UNAM como de la UPN y la ENE, tienen como eje fundamental al área temática referente a la educación especial con criterios de normalización.

Por lo anterior la mayoría de los ámbitos universitarios exponen y procuran poner a disposición de las personas con en necesidades especiales, condiciones, circunstancias y estilos de vida urgentes para toda la sociedad pero desde ambientes <<especiales>> <<restringidos>> que segregan.

En cambio las investigaciones de la Facultad de Psicología, UNAM se fundamentan en la unificación entre la escuela regular y especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas.

Estos datos resultan de gran utilidad, ya que ofrecen indicios reveladores sobre los campos o áreas temáticas en las que se han hecho el mayor esfuerzo de investigación y en contraste, aquéllos en que la dedicación ha sido mínima o nula.

Los objetivos descritos en cada una de las tesis revisadas reflejan:

- Capacitación y/o rehabilitación de personas con Necesidades Especiales (ne), explorar y/o analizar procesos psicológicos hacia la integración e integrar al medio social, laboral y/o educativo a personas con ne son los objetivos que se persiguieron con mayor frecuencia en las investigaciones de la Facultad de Psicología, UNAM.
- En el colegio de Pedagogía, UNAM se plantearon con mayor incidencia los objetivos generales que se referían a la descripción de técnicas de detección, diagnóstico, intervención y/o evaluación de personas con NE.
- Los objetivos planteados en mayor número por los egresados de la Licenciatura de Psicología de la UIA son los de describir técnicas de detección, diagnóstico, intervención y/o evaluación y explorar y analizar procesos psicológicos hacia la integración.
- Por su parte, en la UPN los objetivos generales más perseguidos son los de descripción de técnicas y de analizar procesos psicológicos y/o

prevalecía en el curriculum de la institución, la postura que sigue el director de tesis, o bien en algunos casos la que esté en boga en el momento de elaboración.

En lo que respecta a los datos arrojados del análisis de las tesis del reactivo de marco conceptual se reflejó:

- La producción de tesis de cada uno de los ámbitos universitarios, en su mayoría, se enmarcan bajo del modelo Curricular Social; proponiendo o ejerciendo una interacción entre usuarios y profesionales y un proceso de asesoramiento basado, esencialmente, en el modelo de Transplante.

Por lo que se hace evidente que los profesionales egresados están a la vanguardia, con respecto a los ajustes del Sistema Educativo Nacional en cuanto a que la educación especial ya no es instancia separada de la Educación regular sino integrante de la misma que pretende responder a una educación con equidad y calidad para todos.

Las tesis se enmarcan en el modelo curricular social, en el que se basa la integración, planteando la necesidad de poner el énfasis en las posibilidades del individuo y en los recursos educativos que éste requiere para satisfacer sus necesidades educativas.

Sin embargo, la práctica profesional que proponen o ejercen se ubica en el modelo de Transplante, que parte de un enfoque individualista, aísla al individuo de su contexto, otorgándole el rol de sujeto, paciente o cliente al que hay que ayudar a solucionar sus problemas a través de la interacción con profesionales; o bien transplantar parte de sus conocimientos y técnicas a fin de instruir a otros sobre las acciones a seguir para dar una solución conforme al esquema de estos profesionistas, ya que su relación con la persona con NE se hace a través de un listado de objetivos, organizado, sistematizado y secuenciado, poniendo el mayor énfasis en la gradual adquisición de dichos aspectos.

En cuanto a la población con la que se trabajó se observó:

- La población con la que los profesionales egresados trabajaron con mayor frecuencia es la de niños con NE, ésto en cada uno de los cinco ámbitos universitarios considerados en este estudio.

De alguna forma este panorama de conjunto de investigaciones del campo de las NEE presenta el perfil de las diversas instituciones en cuanto a las aportaciones, a través de la producción de tesis, se han hecho a cada área del conocimiento proporcionando, aunque sin mucha precisión, las modalidades del desarrollo del tópico de educación especial e integración educativa.

Por otro lado, los datos que se obtuvieron de la revisión de los contenidos metodológicos de los trabajos de tesis se concluye:

- La gran mayoría de las tesis de los cinco ámbitos universitarios presenta el apartado de introducción (del 88% al 97%). Con lo que se deduce que los trabajos plantean el problema, tema y justificación que se pretendió abordar informando del ¿qué, cómo y por qué? Logrando así una buena presentación de la investigación.
- Con respecto a la presentación de antecedentes tanto teóricos como metodológicos, del 90% al 97% de la producción de tesis de todos los ámbitos considerados, los presentan; por lo que, los sustentantes de estas investigaciones, averiguaron trabajos previos, teóricos y metodológicos, relevantes a su tema y área de estudio.
- La mención del tipo de estudio empleado en las tesis de la Facultad de Psicología, UNAM se efectuó en su mayoría, predominando el bibliográfico y el exploratorio; por lo que gran parte de las investigaciones son de carácter documental y por otro lado, otras son estudios que se realizan por primera vez adquiriendo la modalidad de novedoso, resultando sólo una aproximación del fenómeno estudiado.
- La mayoría de los trabajos de tesis del Colegio de Pedagogía UNAM, Psicología de la UIA, la UPN y la ENE mencionan el empleo de estudios de modalidad documental (bibliográficos) y enseguida de estudios descriptivos.
- Sobre el tipo de investigación que marcó la forma de abordar el problema en cuestión de cada una de las tesis de los distintos ámbitos universitarios se observa, que el tecnológico o de aplicación profesional fue el mayormente mencionado; lo que le confiere a las investigaciones el objetivo de someter a prueba efectos de una nueva técnica o procedimientos y/o la solución de un tipo de problema de relevancia social.

UIA y la UPN, en su producción de tesis, en su mayoría presentan éste tipo de definiciones. Y en la ENE la definición predominante sólo fue la de trabajo o conceptual. Lo que indica que los sustentantes de las tesis definen sus variables de acuerdo a las necesidades y propósitos de su investigación, sin olvidar los conceptos expuestos en libros, diccionarios y/o investigaciones referentes al tema de estudio.

- Con respecto a la mención y el control de las variables extrañas en las tesis de los cinco ámbitos universitarios se observó que la mayor parte de estas no exponen estos apartados, lo que nos indica que los egresados sustentantes no tomaron en cuenta las variables extrañas y aunque no se pueda ejercer control sobre éstas es importante considerarlas.
- El tamaño de la muestra más prevaleciente en las tesis de los ámbitos universitarios es de un rango de 1 a 25 sujetos. Cabe mencionar que solo en la Facultad de Psicología y el Colegio de Pedagogía, UNAM requirieron de una población de entre 201 - 300 sujetos. Este dato en cierta medida, nos indica la generalidad de las investigaciones.
- En cuanto al método de selección de la muestra utilizado en las investigaciones el más utilizado por la mayoría de las tesis de los cinco ámbitos universitarios es el no probabilístico.
- La producción de investigaciones de la Facultad de Psicología, el Colegio de Pedagogía de la UNAM y la UIA, en su mayoría, reportan la utilización de instrumentos de test psicológicos (escalas de inteligencia, actitudes, etc.). Y por su parte la UPN y la ENE utilizaron con mayor frecuencia cuestionarios y también, test psicológicos.
- En cuanto al modo en que se aplicaron dichos instrumentos se encontró que la forma individual es la predominante en las tesis de la Facultad de Psicología y la UIA. En cuanto al colegio de Pedagogía, la UPN y la ENE, en su mayoría, los trabajos no mencionan el modo de aplicación.
- De acuerdo a los datos encontrados acerca de la descripción del procedimiento en las investigaciones de los cinco ámbitos universitarios se reflejó que la gran mayoría de ésta lo presentan. Lo que indica que los sustentantes de los trabajos se preocuparon por narrar detalladamente como realizaron su investigación.

- Finalmente, en cuanto a la presentación de apéndices o anexos en las tesis de los cinco ámbitos universitarios se encontró que del 66% al 100% de éstas los exponen.

### **7.3. LIMITACIONES**

- La nula consideración de otras carreras de licenciatura, como arquitectura y diseño gráfico, que inciden en el campo de las NEE, y sin lugar a dudas, también, poseen un papel importante en nuevo proyecto educativo.
- El sólo tomar en cuenta cinco ámbitos universitarios, existiendo tantas otras que imparten las mismas licenciaturas u otras homogéneas.
- Atender sólo los datos obtenidos de análisis sin encontrar una causal científicamente comprobable, o vinculación entre los trabajos de tesis y el curriculum de cada investigación.
- La producción de tesis sólo se analizó o revisó a través del instrumento de análisis sin entrar a valorar o profundizar en otras categorías y de evaluar el nivel de calidad de cada uno de los elementos presentes en las investigaciones.

# BIBLIOGRAFIJA

- Alatorre, R.J. (1994). *Criterios para la Elaboración de Documentos Psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Anderson, J., Berrytl, D. y Millensent, P. (1975) *Redacción de Tesis y Trabajos Escolares*. México, Diana.
- APA. *Guía para la Preparación de Informes de Investigación Psicológica en el Estilo de la APA*.
- Arreola, R. (1981). *Efecto del Curriculum Actual sobre la Producción de Tesis Profesionales de la Facultad de Psicología UNAM-CU*. Tesis de Licenciatura inédita, Facultad de Psicología; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avila, C.J.L. (1994) *Material de Apoyo al Seminario de Titulación*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Baena, G. (1985). *Manual para Elaborar Trabajos de Investigación Documental*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Barahona, A. y Barahona F. (1979). *Metodología de Trabajos Científicos*. Bogotá, Colombia: 1pler.
- Beeny, K.E. (1985). *Una Experiencia de Integración Educativa*. Siglo Cero.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona, España: CEAC.
- Burgos, G.; Murga, D. y Saad, D. (1996) *Necesidades Educativas Especiales - Discapacidad Intelectual*. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Caja, A.J. y Mateo L.E. (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Tomo I. México: Santillana.
- Clemente, G. y Efigenia, E.M. (1991). *Análisis de Contenido de Tesis sobre Orientación Vocacional elaboradas en la Facultad d Psicología de la UNAM*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1989). *Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología sobre la Integración y Desarrollo Curricular*. En J. Urbina, *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Cool, C. (1987). Desarrollo, Cultura, Educación y Escolarización-Consideraciones Entorno al Concepto de Curriculum. En: *Las Funciones del Curriculum*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, España: Laia.
- Craig, G. (1988) *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cruz, L.A. (1989) *Análisis Crítico de las Tesis del Área de Clínica sobre Niñez, Adolescencia y Vejez*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México
- Cunningham, C. y Davis, H. (1985) *Trabajar con los Padres-Marcos de Colaboración*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Del Río-Grimm, M. (1987) *Tendencias Actuales de la Educación Superior en el Mundo*. Dirección General de Planeación: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DGEE/SEP (1981) *Bases para una Política de Educación Especial D.F.*, México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEE/SEP (1994) Artículo 41. En: *Cuaderno de Integración Educativa No. 2. Comentario de la Ley General de Educación SEP*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEE/SEP *Cuaderno de Integración Educativa Nacional. Proyecto General de Educación Especial en México. D.F.*, México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEE/SEP (1994) *Cuaderno de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (MEE)*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEE/SEP (1994) *Cuaderno de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEE/SEP (1994) *Cuaderno de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos*. D.F., México. Secretaría de Educación Especial.
- DGEE/SEP (1994) *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER*. Documento de Trabajo. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.

Díaz-Polanco, H. (1981) *Contribución a la Crítica del Funcionalismo*. México Plaza & Janes.

Douglas, W.M.; Bruce, R.L. y Beauchamp, K.L. (1980) *Biblioteca de Psicología Experimental*. Tomos 1-3. México: CECSA.

Echeita, G. (19 ) *Las Necesidades Especiales en la Escuela Ordinaria*.

*Facultad de Psicología, UNAM 1993-1997*. México: C U.

Figuroa, M. (1994). *Elaboración, Aplicación y evaluación de un Programa de Tratamiento Individualizado de Lectura para Niños con Problemas de Aprendizaje*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.

Galindo, E.; Bernal, T.; Hinojosa, G.; Calguera, I; Taracena, E. y Padilla, F. (1981). *Modificación de la Conducta en la Educación Especial Diagnóstico y Programas*. México: Trillas.

García, S. y Hernández, L., (1977). *Un Diagnóstico de la Educación Superior y la Investigación Científica y Tecnológica en México*. SEP. México: Lito Ediciones Olimpio, S.A

González, M.A. (1993). *El Enfoque Interdisciplinario en la Formación del Lic. en Educación Especial en el Área de Deficiencia Mental*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Especialización: Secretaría de Educación Pública.

Guzmán, J.C. y Hernández, R.G. (1993). *Implicaciones Educativas de Seis Teorías Psicológicas*. Departamento de Psicología Educativa. División de Estudios Profesionales. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán, J.C. y Oliver V. (1989). La Eficacia Externa de la Facultad de Psicología UNAM: Un Análisis de las Tesis de Temática Educativa en el Período 1980-1985. En: J. Urbina. *El Psicólogo. Formación Ejercicio Profesional y Prospectiva*. Facultad de Psicología: UNAM.

Hacia el Cambio Curricular (1997). *Diagnóstico del Curriculum Actual de la Facultad de Psicología*. México: UNAM

Hansen, S. y Hernández G. (1980). *Inversión en el Capital Humano*. México, Trillas

- Instructivo para la Titulación* (1995). División de Estudios Profesionales: Facultad de Ingeniería, UNAM.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F.N. (1988) *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. México. Interamericana.
- Legislación Universitaria* (1992). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larraguivel, R.E. (1985). Reflexiones sobre la Realidad del Curriculum. En: *Perfiles Educativos*. México: CISE, UNAM.
- Latapí, P. (1977). Presentación. En: García. *Un Diagnóstico de la Educación Superior y la Investigación Científica y Tecnológica en México*. SEP. México: Lito Ediciones Olimpio, S.A.
- Lucio, G.M. y Heredia, A. *Análisis Crítico de las Tesis de Licenciatura en Psicología Clínica*. Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, F.S., (1996). *Introducción a la Educación Especial*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mandujano W.I.G. (1991). *Análisis Crítico de las Tesis realizadas en el área Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM, sobre Esquizofrenia*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990) del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. III*. Madrid, España: alianza Editorial.
- Marín, M. y Galán, G. (1984). *Evaluación Curricular: Una Propuesta de Trabajo para el Estudio del Rendimiento Escolar*. México: CISE, UNAM.
- Martínez, L. y Ramírez, C. (1981) *Una Aportación al Perfil Profesional del Psicólogo*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maslow, A.H. (1988). *La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana*. México: Trillas.

- Medina, E.J. (1976). *Desarrollo Económico y Educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Mendieta, A.A. (1981). *Tesis Profesional* México: Porrúa.
- Michel, M.A. (1981) *Tiempo y Realidad*. México: Plaza & Janes.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Adaptaciones Curriculares. Primaria*. Barcelona, España: Álvarez Hnos.
- Morales, F.; Moya, M.; Reboloso, E.; Fernández, D.; Huici, C.; Marques, J.; Paez, D. y Pérez, J. (1994). *Psicología Social*. Barcelona, España: Mac Graw Hill.
- Moreno, G.A. (1997). *Seminario de Tesis*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Morris, G. Ch. (1987). *Psicología - Un Nuevo Enfoque*. México: Prentice Hall.
- Nava, E.A. (1988) *Análisis de las Tesis Presentadas por los Alumnos del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oblitas, G.L. (1978) *Metodología de la Investigación* (Antología). Perú: Peruana de Psicología.
- Ochoa, c. y torres, M. (1996). *Aplicación de un Programa de Sensibilización como Estrategia para Modificar la Actitud de alumnos Regulares hacia alumnos con Necesidades Educativas Especiales que Asisten a una Escuela Regular*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paez, g. y Pallares, D. (1991). *Revisión del Contenido de Tesis. Maestría y Doctorado en Psicología Clínica*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panza, M. (1987) Notas sobre Planes de estudio y Relaciones Disciplinarias en el Curriculum. En: *Perfiles Educativos*. México: CISE, UNAM.
- Pérez, H.F. (1991). *El Perfil del Psicólogo y su práctica. (Un Estudio de Caso con Metodología Etnográfica)*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

- Pick, S. y López, L. (1979) *¿Cómo Investigar en Ciencias Sociales?*. México: Trillas.
- Ponce, s.L. (1994). *Análisis Documental de los Programas de Rehabilitación para Personas Ciegas*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Poder Ejecutivo General (1996) México: SEP.
- Rigo L.M.A. y Avila, C.J.L. (1995). *Diseño y análisis de la Investigación Educativa*. División de Estudios Profesionales. Coordinación de Prácticas Integrales. Mecanograma: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rivera, S. y Urbina, S. (1989). Estadísticas Básicas sobre la Formación del Psicólogo en México. En J. Urbina. *El Psicólogo. Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Rodríguez, A. (1991). *El Adolescente Deficiente Mental Leve y su Integración Laboral y Social*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Especialización: Secretaría de Educación Pública.
- Rogers, C.R. (1963) *Libertad y Creatividad en la Educación* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rojas, S.R. (1981) *Gua para Realizar Investigaciones Sociales*. México: UNAM.
- Saad, D. (1996). *La Práctica de los Profesionales en el campo de las Necesidades Educativas Especiales*.
- Saavedra, C.M.L. (1996). *La Integración del Deficiente Mental a un Grupo de Educación Regular del Primer Año*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Especialización: Secretaría de Educación Pública.
- Salomón, M. (1986). Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social. En: *Perfiles Educativos*. México: CISE, UNAM.
- Santamaría, M.M.V. (1995). *El Egresado en Audición y Lenguaje y su Desarrollo en el Campo Laboral*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Especialización: Secretaría de Educación Pública.

- Schön, D.A., (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona, España: Ministerio de Educación y Ciencia Paidós.
- Schultz, T.W. (1979). El Capital Humano. En: *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Tomo 2. España: Aguilar.
- Spranger E. (1979) *El Educando: Nato, Estudio Preliminar de Ricardo Nassif*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Sulzer, B. y Mayer, G. (1983). *Procedimientos del Análisis Conductual Aplicado con Niños y Jóvenes*. México: Trillas.
- Vega, R.G., (1996). *El Papel de la Informática Educativa en la Educación Especial*. Tesis de Licenciatura, Escuela Normal de Especialización: Secretaría de Educación Pública.
- Zacarías, J. (1983). *Educación para la Vida: Un Modelo de Rehabilitación Integral para Deficientes Mentales Mexicanos*. Tesis de Doctorado en Psicología: Universidad Iberoamericana.
- Zacarías, J., Saad, D., Santamaría, A. y Burgos, G. (1996). *Necesidades Educativas Especiales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Zinser, O. (1987). *Psicología Experimental*. Bogotá, Colombia: Mac Graw Hill, Latinoamericana.
- Zorrilla, A.S. y Torres, X.M. (1988). *Guía para Elaborar la Tesis*. México: Interamericana.

# APENDICE 1

INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANALISIS  
PARA TESIS DE INVESTIGACION EMPIRICA

# INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Elaborado por: Dra. Lucio y Lic. Heredia

Adaptado por: Flamenco. H. J.

El presente instructivo tiene como objetivo definir, conceptual y operacionalmente, los términos que se utilizan en el cuestionario de análisis, además de indicar que aspectos se analizarán de las tesis.

Para tal efecto aparece en primer lugar el reactivo, seguido de la definición o definiciones conceptuales, así como el criterio a seguir para su contestación.

## 1.- Escuela, Universidad y/o Facultad.

La escuela es el establecimiento en el que se dispensa una enseñanza a través de uno o varios educadores, a una colectividad de alumnos.

Las universidades son las instituciones de enseñanza superior habilitadas para enseñar, otorgar diplomas y un grado académico.

Las universidades se dividen en facultades, es decir, en estructuras que tienen cierta autonomía relativa, que agrupan a profesores de un grupo de especialidad.

Se puntuará la escuela, universidad y/o facultad a la que pertenece la tesis a analizar. Las opciones son:

- a. Escuela Normal de Especialización (ENE) ( )
- b. Universidad Iberoamericana (UIA) ( )
- c. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ( )
  - 1. Colegio de Pedagogía ( )
  - 2. Facultad de Psicología ( )
- d.) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ( )

## 2.- Número de la tesis.

Es el número ordinal que se le asigna a cada unidad de investigación.

Se registrará el número progresivo que le asigne la escuela universidad y/o facultad a la tesis a analizar, si es que éstas siguen éste registro.

**3.- Clasificación.**

Es el ordenamiento en grupos y clases, en este caso, los trabajos de investigación.

Se anotará la clasificación que posee la tesis a analizar.

**4.- Título de la tesis.**

Es el resumen de la idea principal de la investigación de manera sencilla, clara y concisa.

Se registrará el título textual de la tesis.

**5.- Autor (es)**

El (los) nombre (s) de la (s) persona (s) que sustenta (n) el trabajo de tesis.

Se anotará el (los) nombre (s) completo (s) de la (s) persona (s) que elaboró (aron) la tesis.

**6.- Año de elaboración**

Es el año en que se imprimió el documento.

Se tachará el año en que se publicó la tesis, el cual aparece en la parte inferior derecha de la portada. Las opciones son:

a. 1991 ( )

b. 1992 ( )

c. 1993 ( )

d. 1994 ( )

e. 1995 ( )

f. 1996 ( )

**7.- Grado académico.**

Título que se confiere en las universidades al que concluye los estudios en la escuela o facultad.

Se puntuará el grado académico que otorga la escuela o universidad al presentar el trabajo de tesis. Las categorías son:

- I. Escuela Normal de Especialización (ENE)
- a. Lic. en Audición y Lenguaje ( )
  - b. Lic. Ciegos y Débiles Visuales ( )
  - c. Lic. en Deficiencia Mental ( )
  - d. Lic. en Problemas de Aprendizaje ( )
  - e. Lic. en Trastornos Neuromotores ( )
- II. Universidad Iberoamericana (UIA)
- f. Lic. en Psicología ( )
- III. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- g. Lic. en Pedagogía ( )
  - h. Lic. en Psicología ( )
- IV. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- i. Lic. en Educación Preescolar ( )
  - j. Lic. en Educación Primaria o Básica ( )
  - k. Lic. en Pedagogía ( )
  - l. Lic. en Psicología Educativa ( )
  - m. Lic. en Sociología de la Educación ( )

**8.- Asesor.**

Persona que dirigió la elaboración del trabajo de tesis.

Se copiará el nombre tal cual como aparece en la tesis.

**9.- Introducción.**

Preámbulo o parte inicial de una obra. Esta sección de la tesis plantea el problema o tema que se quiere abordar, justificando su relevancia. La función de este capítulo es informar ¿Qué, Cómo y Por qué?.

Para efectos de evaluación en este instrumento se plantean tres categorías:

a: *Ninguna*: Cuando no se presenta la respuesta a los cuestionamientos anteriores.

- b. Parcialmente: Cuando en la introducción se responde a uno o dos de los cuestionamientos anteriores.
- c. Totalmente: Se tomará cuando la introducción plantea adecuadamente de que se trata el estudio, como lo llevará a cabo y para que servirá.

#### 10.- Tema de la Tesis

Se refiere al tópico general de la tesis. Se tomará la idea principal del título. Para efectos de evaluación se plantean once categorías:

- a. Actitudes: Organización de los procesos motivacionales, perceptivos, cognoscitivos, afectivos, que influyen en la conducta del individuo, lo que lo lleva a seleccionar las informaciones y a orientar su reacción de una manera específica. (Mialaret G., 1984).
- b. Aprendizaje: Proceso en virtud del cual la experiencia o la práctica dan origen a un cambio permanente en la conducta. (Morris G., 1987; p. 189).
- c. Desarrollo: Los cambios que con el tiempo se producen en la estructura, pensamiento o conducta de una persona a consecuencia de factores biológicos y ambientales. (Craig., 1989; p.9).
- d. Estimulación Temprana: La ejercitación de funciones orgánicas con el fin de desarrollar y mantener relaciones e interacciones con el niño y crear situaciones de aprendizaje que alienten la autoexploración y la regulación (Affleck, et al., cit. Pos. Cunningham C. y Davis H., 1994; p. 178).
- e. Legislación: Se refiere a la necesidad de que las instancias legales promuevan los derechos del individuo discapacitado. (Ochoa C. Torres M., 1996; p. 40).
- f. Lenguaje: Repertorio de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. (Craig op. cit.; p. 243).
- g. Psicomotricidad: Se refiere a los aspectos psicológicos de la actividad motriz, especialmente a su intencionalidad, su resonancia emocional y

afectiva, así como los factores conexos (memoria, orientación espacial, indicadores temporales, etc.). (Mialaret op. cit.; p. 401).

- h. Psicoterapia: Tratamiento de las enfermedades psíquicas o de los trastornos fisiológicos de origen psíquico mediante métodos psicológicos. (Dorsch R. et al.; p. 665).
- i. Sexualidad: Conjunto de todas las manifestaciones vitales fundadas en el sexo. (Dorsch op. Cit.).
- j. Socialización: Adaptación interna del individuo, sobre todo del niño, a las normas de la sociedad. Es tanto un proceso que proviene del individuo en desarrollo (disposiciones) congénitas), como una tarea educativa (orientación, guía) realizada por la sociedad. (Dorsh op. Cit.).
- k. Otra: Aquel tema que no está contemplada en ningún rubro anterior. Anotar el tema del que se trata.

#### 11.- Area temática

Se refiere al eje fundamental que sirve de base en la realización del trabajo de tesis Para efectos de evaluación se registrará en la opción a la que pertenece la investigación. Las opciones son:

- a. Educación especial: Es la educación auxiliar intensiva.

Se practica en casos de dificultades extraordinarias en que los niños o los adolescentes no responden a los medios pedagógicos corrientes, por padecer deficiencias de tipo corporal o motor, disminución o debilidad sensorial, debilidad mental, anomalías de conducta, duraderas o curables sólo por tratamiento prolongado.

Su objetivo es la realización óptima de las posibilidades de un niño o adolescente. Esto requiere centros de formación (escuelas y hogares especiales) orientados a las peculiaridades de los casos que se tratan, y de profesores, educadores y terapeutas especiales. (Dorsch op. Cit.).

- b. Educación Integrada: Es la unificación entre la escuela regular y especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas. La integración educativa implica la clasificación de responsabilidades del

profesor regular, especial, personal administrativo, instructores y personal auxiliar.

Los alumnos con discapacidad mental pasan a ser alumnos con necesidades educativas especiales.

Son muchas las modalidades de integración educativa, las cuales van desde contactos informales participando en actividades no académicas, aulas especiales, programas escolares adaptados hasta la inclusión total en programas escolares regulares con un profesor de apoyo o sin él. (Zacarías J., Saad E., Santamaría A. y Burgos G., 1996; p. 10).

- c. Educación Especial con Criterios de Normalización: Toma aspectos de la educación Especial y de la Educación Integrada. Esencialmente se refiere poner a disposición de las personas con discapacidad condiciones y a las circunstancias y estilos de vida vigentes para toda la sociedad, pero ilógicamente, desde ambientes segregados, restringidos ó especiales

## 12.- Paradigma

Es el concepto que conjuga palabras a modo de ejemplos para formar analogías haciendo referencia al modelo teórico conceptual o de asesoramiento que sigue, como una norma, la investigación.

Para efectos de evaluación se registrará en una de las tres categorías siguientes:

- a. Paradigma Clínico-Rehabilitatorio: Se rige por un determinismo respecto al desarrollo de las personas, y las tareas de los profesionales consisten en cuantificar la capacidad intelectual y asignar a los individuos a terapias "especiales". El objetivo es la tutela y la rehabilitación. (Zacarías op. cit. y Mialaret op. Cit.).

Este paradigma refiere a los modelos médico o patológico, al psicométrico, conductual, de experto y de transplante.

Las tesis que se encuentran encasilladas en esta categoría básicamente se dedican a analizar y/o describir aspectos, factores y/o características

de personas con alguna discapacidad con el objetivo de sugerir terapias, programas de apoyo acordes a su tipología, con el fin de subsanar las deficiencias o limitantes.

- b) *Paradigma Curricular Social*: Se conduce hacia una evaluación integral de las potencialidades del alumno en una situación de aprendizaje. Destaca la capacidad del sistema educativo y social para proporcionar los servicios que favorezcan el desarrollo de la persona de manera integral. Hace énfasis en la ruptura de dependencias con profesionales y padres de familia y usuarios (Zacarias, op. Cit.).

Lógicamente este paradigma hace referencia al modelo curricular social y del usuario. Las tesis bajo este rubro están orientadas a la búsqueda de la calidad educativa, social y laboral, con un sentido de equidad, solidaridad y compromiso. Procurando, siempre mejorar los procedimientos instruccionales con la finalidad de propiciar un desarrollo integral y el mínimo de dependencia.

- c. *Paradigma Mixto*: Es decir, un paradigma con marco curricular social con procedimientos clínicos rehabilitatorios.

Resultando, así, que el abordaje se conduzca a una evaluación integral, destacando las capacidades del individuo con discapacidad; probablemente encasillándolo en categorías - etiquetas -, asignándole un tipo de comportamiento y consecutivamente un tipo de terapia o programa de rehabilitación que, por supuesto fomentará su dependencia, ya sea hacia su familia o hacia el profesional.

NOTA: En las anteriores definiciones solo se enuncian algunas líneas generales referentes a los paradigmas, en caso de requerir mayor información al respecto, consultar el capítulo 2, de esta investigación, apartado 2.3 donde se explican con mayor detalle los modelos que marcan las características de sus paradigmas.

### 13.- Antecedentes

La presentación de los trabajos previos, teóricos y de investigación relevantes al tema de estudio.

Para efectos de evaluación se contará con dos categorías:

- a. Contenido teórico: se explorará si existe o no relación entre la base teórica y el contenido general de la tesis.

Se puntuará en:

1. No ( )
2. Si ( )

- b. Metodología: Se explorará si existe o no relación entre la base teórica y la metodología de la tesis.

1. No ( )
2. Si ( )

#### 14. Tipo de estudio.

Es la estructura o estrategia de una investigación.

La estructura es el esquema. La estrategia es el método con el que se trabaja.

Para efectos de evaluación se registrará en una de las seis categorías siguientes:

- a. Correlacional: Se refiere al estudio que trata de encontrar relación entre dos variables, aunque esta relación no sea necesariamente causal.
- b. Comparativo: Es el estudio que compara dos o más variables, muestras, etc., con base en la aplicación de un instrumento o técnica, sin que necesariamente se busque relación entre ellos.
- c. Descriptivo: se limita a presentar resultados de una investigación. Su objetivo es obtener un panorama más preciso de un problema.
- d. De caso: Es el estudio que trata de recopilar información y/o dar tratamiento a un solo sujeto.

- e. Exploratorio: Es el estudio que se realiza por primera vez y del que casi no hay marco teórico que lo apoye, precisamente por ser novedoso. Se hace como una aproximación al fenómeno.
- f. Evaluativo: Es el estudio que compara un fenómeno con otro para darle una calificación.

### 15. Tipo de Investigación

Es la forma de abordar el problema de investigación y puede variar desde aspectos puramente evaluativos, hasta estudios conducidos en un ambiente restringido como el caso de laboratorios.

Para efectos de evaluación se plantean cuatro categorías:

- a. Básica: Cuyo objetivo central es detectar principios generales que regulan el comportamiento, se trata de una investigación conducida en condiciones controladas, en laboratorios (espacios artificiales).
- b. Análisis metodológico o teórico: Cuyo objetivo es hacer una revisión crítica, ordenada, sistemática y de alta calidad de publicaciones o trabajos más importantes sobre un área o tema derivando conclusiones o sugerencias en sentido metodológico, teórico y/o social.
- c. Tecnológica o de aplicación profesional: Cuyo objetivo principal es someter a prueba efectos de una nueva técnica o procedimiento y/o la solución de un tipo de problema psicológico de relevancia social.
- d. Actuarial o epidemiológica: Cuyo propósito incluye el diagnóstico a gran escala, del status o evolución de un problema psicológico de relevancia social, en comunidades completas o núcleos de población amplios.

### 16.- Objetivo General.

Es la meta principal que sustenta la investigación.

El objetivo se copiará textualmente.

### 17.- Postura Teórica.

Es la corriente principal que sustenta el trabajo.

Se registrará en la corriente o postura teórica cuando se especifique en la investigación.

Para efectos de evaluación se plantean las siguientes categorías:

- a. Conductual: Se refiere a la teoría que explica el comportamiento a partir de datos observables, susceptibles de comprobar vía experimental. La conducta es resultado del efecto de un estímulo, de ahí que se le puede controlar y predecir, sin hacer referencia al concepto de la conciencia. Incluye los modelos de aprendizaje social.  
Autores: Watson, Doll y Miller, Skinner, Wolpe, Eysenck, Bandura, Meyer, Hunter, Weiss, Tolman, Hull, etc
- b. Cognoscitiva: Es la teoría que implica los fenómenos del pensamiento a partir de los procesos que se llevan a cabo en la mente o estados de cognición como son: percepción memoria, solución de problemas, imaginación, etc.  
Postulantes: J. Piaget, Inhelder, Rolando García, César Coll, Mario Carretero, Marchsi, Emilia Ferreiro, Ana Febenesky, Ana Ma. Kauffman, Constance Camil Deunes, Monserrat Moreno, Genoveva Sastre, etc.
- c. Cognitivo-conductual: Es la teoría que combina las teorías conductuales con las cognitivas.  
Autores: Kendall, Hollon, Mahoney, Meichenbaum, Beck, Cameron, Turk Golfried, Decenteceo, Winberg y Herzoff, Lazarus, Ellis, entre otros.
- d. Gestalt: es la teoría que parte del supuesto de que el todo es más que la suma de sus partes. Esta postura forma parte de los llamados fenómenos lógicos.  
Postulantes: Fritz Perls, Wertheimer, Koffka y Kohler.
- e. Humanista: Es la teoría que intenta explicar los fenómenos a partir de la importancia que tiene la vida del ser humano; de ahí que pretenda ayudar

a este ser a encontrar los motivos para vivir, crecer y autorealizarse, utilizando sus propios recursos consientes. Se considera al ser humano como un ente total y absoluto, no parcializado y consiente de sus actos.

Postulantes: Maslow, Allport, C. Rogers, Kelly, C.H. Paterson.

f. Montessori: Es a la vez una filosofía, una psicopedagogía y una didáctica.

Advierte que la educación empieza por los sentidos y por una especie de construcción progresiva del espíritu para llegar a las operaciones psíquicas más elevadas. es indispensable el conocimiento del niño, y la escuela debe respetar la personalidad naciente del niño; de ahí un principio fundamental de libertad del niño y de individualización de la actividad pedagógica.

g. Psicoanalítica: Teoría que basa la explicación de la conducta en la estructura psíquica (yo, ello y super yo) logrando abordarlo a partir de la asociación libre, los actos fallidos, la interpretación de los sueños y la transferencia.

Autores: Freud, Alexander, French, Breuer, Otto Rank, Ferenczi, Horney.

h. Psicodinámica: Las teorías que se centran en la explicación de la relación causa-efecto.

Autores: Elliot M., Alder, Luborsky y Spencer Wallertein y Sampson, Fisher, Greenberg.

i. Psicolingüística: Es la teoría que explica los significados de las producciones escritas y verbales de la lengua, como manifestaciones de los procesos de pensamiento.

Autores: Chomsky, Vigotsky, entre otros.

j. Psicomotriz: Es la teoría que se basa en la relación, interacción y coordinación de las funciones motrices y las funciones psíquicas, para el tratamiento de algún trastorno motriz o psíquico.

Autores: Gessel, Bender, Frosting, Wetheimer, Bentom, entre otros.

k. Psicosocial: Es la teoría que integra al hombre y su medio ambiente estudiando como influye éste en su comportamiento.

- l. Sistemática: Es la teoría que sustenta que todo es una asociación de elementos, en el que cada elemento está influido por los demás elementos y a su vez, éste influye al conjunto.

Autores: Hellpach, Patt, Moreno, Slauson, Chagoye, Guhman, Epstein, Sigal, Satir, Minuchin, Ackerman, MacMaster, etc.

- m. Otro: Es aquella postura teórica que no está contemplada en ninguna categoría anterior.

## 18. Marco Conceptual.

Son las líneas generales que guían un comportamiento.

El marco conceptual nos permite efectuar predicciones mejor documentadas en cada momento, y así seguir un rumbo en nuestra participación como profesionales.

Para efectos de evaluación se analizarán los marcos a través de los modelos que guían la interacción entre los usuarios y profesionales y su proceso de asesoramiento.

Las categorías planteadas son:

### I. MODELOS CONCEPTUALES

- a. Modelo Médico o Patológico: El niño es contemplado en función de una serie de síntomas que reunidos forman un síndrome, lo cual es considerado como resultado de una patología física, que surge a causa de una etiología específica. Apenas permite hacer pre-predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas. Es probable que lleve a una mayor deficiencia puesto que se predicará que no hay nada que hacer. (Cunningham op. cit.).

- b. Modelo Psicométrico: Clasifica a los individuos en función de lo que no pueden hacer y no facilita las predicciones sobre ayuda eficaz para la familia y el niño. Es la concepción "psicométrica" de que el niño es alguien bajo en CI. (Cunningham op. cit.).

- c. Modelo Conductual: Analiza la conducta del niño con el fin de incrementar, ampliar, restringir, enseñar, mantener y reducir conductas. Se basa en el suministro de consecuencias sistemáticas a conductas específicas, cuyo efecto consiste en el cambio de dichas conductas. (Figueroa, M., 1994).
- d. Modelo Curricular Social: Basado en la integración. Hace énfasis en las posibilidades del individuo y en los recursos educativos. El profesional adopta una postura comprometida, reflexiva y creativa. Su propósito primordial es el de mejorar la calidad educativa de todos los alumnos. (Saad, E., 1996).

## II. MODELOS DE ASESORAMIENTO

- a. Modelo de Experto: Los profesionales utilizan este modelo cuando creen tener una experiencia en relación con los padres. Son esencialmente los profesionales quienes asumen el control absoluto y toman todas las decisiones; seleccionan la información que creen importante para los padres, por lo que el rol de estos sólo es tenido en cuenta en la medida en que es necesario para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales en relación con sus objetivos. (Cunningham op. cit.).
- b. Modelo de Transplante: Los profesionales usan este modelo cuando creen que tienen experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres. Reconocen que parte de su experiencia puede ser "transplantada" al campo de los padres. El rol profesional consiste en un transplante de técnicas, conservando el control sobre la toma de decisiones, seleccionando los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. (Cunningham op. cit.).
- c. Modelo de Usuario: Los profesionales que usan este modelo ven a los padres como usuarios de sus servicios; consideran que éstos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su consumo. La toma de decisiones se halla en los profesionales siempre bajo el control de los padres. El rol del profesional es ofrecer a los padres toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección. El profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia. (Cunningham op. cit.).

**19.- Propuesta Pedagógica.**

Es la idea, proyecto o proposición que se expone y se ofrece en el trabajo de tesis. Está basada en conocimientos sistematizados de la acción educativa, tanto teórica o científica, como práctica.

Para fines de análisis se registrará de manera clara y sistemática, si es que se especifica en la tesis.

**20.- Problema de Investigación**

Es el planteamiento en forma de interrogación sobre la relación que existe entre dos o más variables.

Para efectos de evaluación se plantean tres categorías:

- a. No lo plantea: Cuando el problema de investigación no aparece en ninguna de las partes del trabajo de tesis.
- b. Planteamiento afirmativo: El problema de investigación que plantea el autor a manera de objetivos.
- c. Planteamiento interrogativo: Cuando el autor formuló el problema a investigar en forma de pregunta.

**21.- Hipótesis de Trabajo.**

Es el enunciado en el que se expresa la relación que existe entre dos o más variables, y que es planteada por el investigador que sustenta la tesis. Es, también, la llamada hipótesis general.

Se transcribirá como esté registrada en la tesis.

**22.- Hipótesis Teórica.**

Es el enunciado en el que se expresa la relación que existe entre dos o más variables, es tomada por el investigador de los libros o de investigaciones

relevantes referentes al tema de estudio, que se han realizado con anterioridad.

Se transcribirá textualmente la hipótesis teórica.

### 23. Diseño de Investigación

Son las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo el estudio.

Se registrará textualmente lo que en la tesis se estipule o se dejará en blanco en caso de que no lo mencione.

### 24. Variables.

Son las cualidades, rasgos o atributos, características o propiedades comunes a un grupo de elementos.

Se registrará en la categoría a que pertenece de acuerdo a lo estipulado en la tesis. Las categorías son:

- a. Ninguna: Cuando no la especifica en el trabajo de investigación.
- b. Indicadores: Son los referentes empíricos que la tesis cita, sin que los maneje como variables.
- c. Variable independiente: Variable que el investigador manipula.
- d. Variable dependiente: Aquella en la cual se espera detectar los efectos de la manipulación de la variable independiente.

### 25.- Definición conceptual de variables ó indicadores

Se define como conceptual a la categoría que el investigador define con sus propias palabras de acuerdo a las necesidades y propósitos de su investigación.

Se registrará en la categoría correspondiente. Las opciones son:

- a. No: Cuando en el trabajo no existen las definiciones conceptuales.

- b. Si: Cuando las definiciones conceptuales aparecen en el trabajo de tesis.

**26.- Definiciones Teóricas de Variables o Indicadores**

Son aquellas que el investigador obtiene de libros, diccionarios investigaciones referentes al tema de estudio.

Se registrará en la categoría correspondiente. Las opciones son:

- a. No: cuando en el trabajo no aparecen definiciones teóricas de las variables o indicadores.
- b. Si: Cuando en las definiciones teóricas existen en el trabajo de tesis.

**27.- Control de Variables.**

Se refiere a la forma en que el investigador expresa el control que ejerció sobre sus variables o indicadores.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando el investigador no menciona el manejo de sus variables.
- b. Si: Cuando el investigador menciona el manejo que ejerció en sus variables.

**28.- Variables Extrañas.**

Entendemos por variables extrañas, a las cualidades, rasgos o atributos sobre los que no se puede ejercer con o manipulación alguna.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no se menciona las variables extrañas que existieron en el proceso de investigación.
- b. Si: Cuando se hace mención de las variables extrañas que existieron en la investigación.

**29.- Población.**

Es el sujeto o grupo de sujetos con los que se trabaja en la investigación.

Se registrará en la categoría correspondiente.

Las categorías planteadas son:

- a. Niños: Personas cuya edad cronológica va del nacimiento a los 12 años de edad.
- b. Adolescentes: Período desde el comienzo de la pubertad hasta llegar a la madurez. De 13 a 20 años de edad, aproximadamente.
- c. Adultos: Persona que está completamente desarrollado o maduro biológicamente y cuya edad va de 21 años en adelante.
- d. Familias: Grupo de individuos emparentados por sangre o matrimonio.
- e. Docentes: Dícese de la persona que enseña en una institución educativa. Grupo de profesores y maestros.

**30.- Género.**

Es la condición orgánica que distingue entre el macho y la hembra.

Se refiere al sexo de la población estudiada.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Masculino: Perteneciente o relativo a los varones.
- b. Femenino: Perteneciente a las mujeres.
- c. Ambos: Perteneciente a una población de los dos sexos.

**31.- Tipo de Población.**

Se refiere al conjunto de rasgos característicos de las personas con los que se trabaja en una investigación.

Se anotará textualmente las características que se especifican en el trabajo de tesis.

**32.- Tamaño de la Muestra.**

Se refiere al número de sujetos que se requirió en la investigación.

Se registrará el número que se señale en la tesis.

**33.- Método de Extracción de la Muestra.**

Se refiere a la manera en que se seleccionó la población para el estudio.

Se registrará sólo si la tesis lo refiere, de lo contrario se dejará en blanco.

**34.- Instrumentos.**

Son las pruebas o técnicas empleadas en la investigación.

Se anotará sólo lo que la tesis señale de manera textual, tomando el año y el autor del instrumento.

**35.- Aplicación del Instrumento.**

Se refiere a la manera en que se aplicó el instrumento.

Se registrará en la categoría correspondiente. Las opciones son:

- a. No específica: Cuando no se menciona como se realizó la aplicación.
- b. Colectiva: Cuando la aplicación se realizó al mismo tiempo a un grupo de personas.
- c. Individual: Cuando la aplicación del instrumento se realizó a un solo individuo a la vez.
- d. Ambas: Cuando se realizaron aplicaciones grupales e individuales.

**36.- Procedimiento.**

Se refiere a la narración detallada de la realización de la investigación.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no existe la descripción del procedimiento.
- b. Si: Cuando aparece la descripción del procedimiento.

**37.- Escenario.**

Se refiere al lugar donde se realiza la investigación.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Artificial: Cuando es posible lograr un control estricto de las variables; ejemplo, estudio de laboratorio.
- b. Natural: cuando se desarrolló en un ámbito sin control estricto de las variables; ejemplo, escuelas, oficinas, comunidades, etc.
- c. Ambos: cuando se realizaron fases del procedimiento tanto en ambientes artificiales, como en ambientes naturales.

**38.- Pruebas estadísticas.**

Son las técnicas empleadas para organizar, interpretar y comprobar la veracidad de los resultados obtenidos en la investigación.

Se anotarán las pruebas estadísticas que en la tesis se señalen.

**39.- Hipótesis estadísticas.**

Se refiere a las afirmaciones que se someterán a análisis estadístico para determinar si tales proposiciones son compatibles o no con los datos que se disponen.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Ninguna: Se refiere a que en la tesis no se citan hipótesis estadísticas.
- b. Hipótesis nula: Es una proposición que niega las diferencias o relaciones con respecto a condiciones verdaderas en la población de interés.
- c. Hipótesis alterna: Son las preposiciones que sí señalan la existencia de diferencias respecto de condiciones verdaderas en la población de interés.
- d. Ambas: Es cuando en la tesis se citan tanto hipótesis nulas como alternas.

**40.- Claridad de Hipótesis Estadísticas.**

Se refiere a la manera en que fueron expuestas las hipótesis estadísticas.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: cuando el planteamiento de las hipótesis estadísticas no se presentó en forma clara y entendible en la tesis.
- b. Si: Es cuando el planteamiento de las hipótesis estadísticas fue presentado de forma clara y entendible en la tesis.

**41.- Delimitación de las Hipótesis Estadísticas.**

Se refiere a los límites que el investigador plantea en su trabajo.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando los límites no están bien establecidos para las hipótesis estadísticas.
- b. Si: Cuando están bien establecidos los límites para las hipótesis estadísticas.

**42. Resultados.**

Es el apartado en el que se presentan los datos finales que se obtuvieron en la investigación.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Cuadros o tablas: Es el arreglo de los datos en columnas o renglones, con el fin de resumirlas y presentarlos en forma conjunta.
- b. Gráficas: son las formas de presentar descriptivamente los datos recopilados resaltando la relación que existe entre las variables que se estudian.
- c. Informe: Es la presentación de los resultados de manera narrativa, sin la presentación de cuadros o gráficas.
- d. Todas: Es cuando los resultados se presentan con cuadros o tablas, gráficas y un informe.

**43.- Discusión.**

Es la confrontación de los datos encontrados con la teoría que fundamenta la investigación y las hipótesis planteadas.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no aparece el apartado de discusión en la tesis.
- b. Si: Cuando aparece el apartado de discusión en la tesis.

**44.- Sumario.**

Es la presentación de un resumen de todo el trabajo realizado en la tesis.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no lo presenta la tesis.
- b. Si: Cuando sí lo presenta la tesis.

**45.- Conclusiones.**

Es la presentación de los alcances, limitaciones y sugerencias que el autor expone en su trabajo de tesis.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Ninguna: Cuando no se presentan alcances, limitaciones y/o sugerencias.
- b. Parcialmente: Cuando se presenta uno o dos elementos de entre alcances, limitaciones y/o sugerencias.
- c. Totalmente: Cuando se presenta adecuadamente los alcances y limitaciones de la investigación, y las sugerencias para investigaciones posteriores.

**46.- Bibliografía.**

Se refiere a las fuentes documentales que el investigador consulta para sustentar su trabajo de tesis.

Para efectos de evaluación se registrará si consultó alguno de los siguientes documentos, y se anotará la cantidad que fue consultada.

Las opciones documentales son:

- a. Libros: Es el material que fija el discurso escrito en cuya esencia incorpora científicamente y
- b. Tesis: Es el informe de una investigación, la cual se ajusta a ciertas normas formales y temáticas.
- c. Revistas: Publicaciones periódicas de una institución, corporación o sociedad, con novedades e informes de actividades y trabajos en un campo particular. En las revistas pueden incluirse informes de investigaciones, revisiones, discusiones o artículos teóricos.

- d. Diccionarios. Compendio de vocabulario sobre el área de estudio.
- e. Monografías: es el informe escrito sobre algún tema o persona.
- f. Memorias: Es un documento que sirve para exponer hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto; reúne temas tratados en conferencias, cursos, clases, seminarios, sesiones congresos o un periodo de trabajo personal.
- g. Mecanograma: Son ensayos de las investigaciones que aún no se publican.

#### 47.- Idioma de la Bibliografía.

Se refiere al modo en que fue escrito el documento se registrará si consulto algún documento en el idioma, las categorías son:

- a. Español: Idioma que además de hablarse en España, se habla en Hispanoamérica y en algunos territorios de la cultura española.
- b. Inglés: Idioma que se habla en los Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña y en los países anglosajones.
- c. Francés: Idioma que se habla en Francia, Mónaco, Luxemburgo, parte e Bélgica, etc.
- d. Otros: Idioma consultados que no están incluidos en las anteriores categorías.

#### 48.- Apéndices o Anexos.

Se refiere a la presentación de datos adicionales al final de la tesis. Como son: a) Un nuevo programa que fue hecho especialmente para la investigación, b) Una prueba no publicada, c) Una lista de materiales, etc.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no se incluyen.
- b. Si: cuando se incluyen.

**49. Observaciones.**

Son las percepciones de objetos, sucesos y procesos, dirigidos y controlados metódicamente. es el método fundamental de obtención de datos en las ciencias empíricas.

Se anotarán elementos que no se incluyeron en ningún reactivo anterior, que sean de relevancia para el análisis de la tesis.

## APENDICE 2

CUESTIONARIO DE ANALISIS PARA TESIS DE  
INVESTIGACION EMPÍRICA

# CUESTIONARIO DE ANÁLISIS

## PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Elaborado por: Dra. Lucio y Lic. Heredia  
Adaptado por: Flamenco H.J.

**1.- ESCUELA, UNIVERSIDAD, Y/O FACULTAD:**

- a. Escuela Normal de Especialización (ENE) ( )
- b. Univesidad Iberoamericana (UIA) ( )
- c. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ( )
  - 1. Colegio de Pedagogía ( )
  - 2. Facultad de Psicología ( )
- d. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ( )

**2.- NUMERO DE LA TESIS:** \_\_\_\_\_

**3.- CLASIFICACION:** \_\_\_\_\_

**4.- TÍTULO DE LA TESIS:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.- AUTOR (ES) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.- AÑO DE ELABORACION:**

- a. 1991 ( )                      b. 1992 ( )                      c. 1993 ( )  
d. 1994 ( )                      e. 1995 ( )                      f. 1996 ( )

**7.- GRADO ACADEMICO:**

I. ENE :

- a. Lic. en Audición y lenguaje ( )  
b. Lic. en Ciegos y Débiles Visuales ( )  
c. Lic. en Deficiencia Mental ( )  
d. Lic. en Problemas de Aprendizaje ( )  
e. Lic. en Transtornos Neuromotores ( )  
f. Lic. en Psicología ( )

II. UIA:

- f. Lic. en Psicología ( )

III. UNAM:

- g. Lic. en Pedagogía ( )  
h. Lic. en Psicología ( )

IV: UPN:

- i. Lic. en Educación Preescolar ( )  
j. Lic. en Educación Primaria o Básica ( )  
k. Lic. en Pedagogía ( )  
l. Lic. en Psicología Esucativa ( )  
m. Lic. en Sociología de la Educación ( )

8.- ASESOR : \_\_\_\_\_

9.- INTRODUCCIÓN:

- a. Ninguna ( )
- b. Parcialmente ( )
- c. Totalmente ( )

10.-MATERIA DE LA TESIS:

- a. Actitudes ( )
- b. Aprendizaje ( )
- c. Desarrollo ( )
- d. Estimulación Temprana ( )
- e. Legislación ( )
- f. Lenguaje ( )
- g. Psicomotricidad ( )
- h. Psicoterapia ( )
- i. Sexualidad ( )
- j. Socialización ( )
- k. Otra \_\_\_\_\_

11.- AREA TEMÁTICA:

- a. Educación Especial ( )
- b. Educación Integrada ( )
- c. Educación Especial con Criterios de Normalización ( )

**12.- PARADIGMA:**

- a. Paradigma Clínico-Rehabilitatorio ( )
- b. Paradigma Curricular Social ( )
- c. Paradigma Mixto ( )

**13.- ANTECEDENTES:**

- a. Contenido teórico
  - 1. No ( )
  - 2. Si ( )
- b. Metodología
  - 1. No ( )
  - 2. Si ( )

**14.- TIPO DE ESTUDIO:**

- a. Correlacional ( )
- b. Comparativo ( )
- c. Descriptivo ( )
- d. De caso ( )
- e. Exploratorio ( )
- f. Evaluativo ( )

**15.- TIPO DE INVESTIGACIÓN:**

- a. Básica ( )
- b. De análisis Teórico o Metodológico ( )
- c. Tecnológica o de Aplicación ( )  
Profesional
- d. Actuarial o Epidemiológica ( )

16.- OBJETIVO GENERAL: \_\_\_\_\_

---

17.- POSTURA TEÓRICA:

- |                         |     |                     |     |
|-------------------------|-----|---------------------|-----|
| a. Conductual           | ( ) | h. Psicodinámica    | ( ) |
| b. Cognoscitiva         | ( ) | i. Psicolinguística | ( ) |
| c. Cognitivo-conductual | ( ) | j. Psicomotriz      | ( ) |
| d. Gestalt              | ( ) | k. Psicosocial      | ( ) |
| e. Humanista            | ( ) | l. Sistémica        | ( ) |
| f. Montessoria          | ( ) | m. Otra _____       |     |
| g. Psicoanalítica       | ( ) | n. No la menciona   | ( ) |

18.- MARCO CONCEPTUAL:

I Modelos Conceptuales:

- |                                |     |
|--------------------------------|-----|
| a. Modelo Médico o Patrológico | ( ) |
| b. Modelo Psicométrico         | ( ) |
| c. Modelo Conductual           | ( ) |
| d. Modelo Curricular Social    | ( ) |

II Modelos de Asesoramiento:

- |                         |     |
|-------------------------|-----|
| a. Modelo Experto       | ( ) |
| b. Modelo de Transporte | ( ) |
| c. Modelo de Usuario    | ( ) |

**19.- PROPUESTA PEDAGÓGICA:** \_\_\_\_\_

---

**20.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:** \_\_\_\_\_

---

**21.- HIPÓTESIS DE TRABAJO :** \_\_\_\_\_

---

**22.- HIPÓTESIS TEÓRICA:** \_\_\_\_\_

---

**23.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:** \_\_\_\_\_

---

**24.- VARIABLES:**

- a. Ninguna ( )
- b. Indicadores ( )
- c. Variable Independiente ( )
- d. Variable Dependiente ( )
- e. V.I. y V.D. ( )

**25.- DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES O INDICADORES.**

- a. No ( )
- b. Si ( )

**26.- DEFINICIÓN TEÓRICA DE VARIABLES O INDICADORES:**

a. No ( )

b. Si ( )

**27.- CONTROL DE VARIABLES:**

a. No ( )

b. Si ( )

**29.- POBLACIÓN:**

a. Niños ( )

d. Familias ( )

b. Adolescentes ( )

e. Docentes ( )

c. Adultos ( )

**30.- SEXO:**

a. Masculino ( )

b. Femenino ( )

c. Ambos ( )

**31.- TIPO DE POBLACION:**

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_

e. \_\_\_\_\_

**32. TAMAÑO DE LA MUESTRA:** \_\_\_\_\_

**33.- MÉTODO DE EXTRACCIÓN DE LA MUESTRA :** \_\_\_\_\_

---

**34.- INSTRUMENTOS:**

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

**35.- APLICACION DEL INSTRUMENTO:**

a. No específica ( )

b. Colectiva ( )

c. Individual ( )

d. Ambas ( )

**36.- PROCEDIMIENTO:**

a. No ( )

b. Si ( )

**37.- ESCENARIO:**

a. Artificial ( )

b. Natural ( )

c. Ambos ( )

**38.- PRUEBAS ESTADÍSTICAS:**

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

**39.- HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:**

- a. Ninguna
- b. Hipótesis Nula ( $H_0$ )
- c. Hipótesis Alterna ( $H_1$ )
- d. Ambas ( $H_0$  y  $H_1$ )

**40.- CLARIDAD DE LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:**

- a. No ( )
- b. Si ( )

**41.- DELIMITACIÓN DE LAS HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:**

- a. No ( )
- b. Si ( )

**42.- RESULTADOS:**

- a. Cuadros o Tablas ( )
- b. Gráficas ( )
- c. Informe ( )
- d. Todas ( )

**43.- DISCUSIÓN:**

a. No ( )

b. Si ( )

**44.- SUMARIO:**

a. No ( )

b. Si ( )

**45.- CONCLUSIONES:**

a. Ninguna ( )

b. Parcialmente ( )

c. Totalmente ( )

**46.- BIBLIOGRAFIA:**

	Consultado		Número Consultado
	Si	No	
a. Libros	( )	( )	_____
b. Tesis	( )	( )	_____
c. Revistas	( )	( )	_____
d. Diccionarios	( )	( )	_____
e. Monografías	( )	( )	_____
f. Memorias	( )	( )	_____
g. Mecanograma	( )	( )	_____

**47.- IDIOMA DE LA BIBLIOGRAFÍA:**

- a. Español ( )
- b. Inglés ( )
- c. Francés ( )
- d. Otros \_\_\_\_\_

**48.- APÉNDICES O ANEXOS:**

- a. No ( )
- b. Si ( )

**49.- OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APENDICE 3

INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANALISIS  
PARA TESIS DE INVESTIGACION DOCUMENTAL

# INSTRUCTIVO DEL CUESTIONARIO DE ANÁLISIS PARA TESIS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Elaborado por: Dra. Lucio y Lic. Heredia  
Adaptado por: Flamenco. H. J.

El presente instructivo tiene como finalidad definir, conceptual y operacionalmente, los términos que se utilizan en el cuestionario de análisis, para tesis bibliográficas, además de indicar que aspectos se analizarán de esta modalidad de las tesis.

Para tal efecto aparece en primer lugar el reactivo, seguido de la definición o definiciones conceptuales, finalmente aparece el criterio a seguir para su contestación.

## 1.- Escuela, Universidad y/o Facultad.

La escuela es el establecimiento en el que se dispensa una enseñanza a través de uno o varios educadores, a una colectividad de alumnos.

Las universidades son las instituciones de enseñanza superior habilitadas para enseñar, otorgar diplomas y un grado académico.

Las universidades se dividen en facultades, es decir, en estructuras que tienen cierta autonomía relativa, que agrupan a profesores de un grupo de especialidad (Mialaret, G. 1984).

Se puntuará la escuela, universidad y/o facultad a la que pertenece la tesis a analizar. Las opciones son:

- a. Escuela Normal de Especialización (ENE) ( )
- b. Universidad Iberoamericana (UIA) ( )
- c. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ( )
  - 1. Facultad de Filosofía y Letras ( )
  - 2. Facultad de Psicología ( )
- d.) Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ( )

## 2.- Número de la tesis.

Es el número ordinal que se le asigna a cada unidad de investigación.

Se registrará el número progresivo que le asigne la escuela universidad y/o facultad a la tesis a analizar, si es que éstas siguen éste registro.

**3.- Clasificación.**

Es el ordenamiento en grupos y clases.

Se anotará la clasificación que posee la tesis a analizar.

**4.- Título de la tesis.**

Es el resumen de la idea principal de la investigación de manera sencilla, clara y concisa.

Se registrará el título textual de la tesis.

**5.- Autor (es)**

El (los) nombre (s) de la (s) persona (s) que sustenta (n) el trabajo de tesis.

Se anotará el (los) nombre (s) completo (s) de la (s) persona (s) que elaboró (aron) la tesis.

**6.- Año de elaboración**

Es el año en que se imprimió el documento.

Se tachará el año en que se publicó la tesis, el cual aparece en la parte inferior derecha de la portada. Las opciones son:

a. 1991 ( )

b. 1992 ( )

c. 1993 ( )

d. 1994 ( )

e. 1995 ( )

f. 1996 ( )

**7.- Grado académico.**

Título que se confiere en las universidades al que concluye los estudios en la escuela o facultad, o termina una especialidad.

Se puntuará el grado académico que otorgó la escuela o facultad al presentar el trabajo de tesis. Las categorías son:

I. Escuela Normal de Especialización (ENE)

a. Lic. en Audición y Lenguaje

( )

b. Lic. Ciegos y Débiles Visuales

( )

c. Lic. en Deficiencia Mental

( )

- d. Lic. en Problemas de Aprendizaje ( )
- e. Lic. en Trastornos Neuromotores ( )
- II. Universidad Iberoamericana (UIA)
  - f. Lic. en Psicología ( )
- III Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
  - g. Lic. en Pedagogía ( )
  - h. Lic. en Psicología ( )
- IV. Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
  - i. Lic. en Educación Preescolar ( )
  - j. Lic. en Educación Primaria o Básica ( )
  - k. Lic. en Pedagogía ( )
  - l. Lic. en Psicología Educativa ( )
  - m. Lic. en Sociología de la Educación ( )

**8.- Asesor.**

Persona que dirigió la elaboración del trabajo de tesis.

Se copiará el nombre tal cual como aparece en la tesis.

**9.- Introducción.**

Preámbulo o parte inicial de una obra. Esta sección de la tesis plantea el problema o tema que se quiere abordar, justificando su relevancia. La función de este capítulo es informar ¿Qué, Cómo y Por qué?.

Para efectos de evaluación se registrará en la categoría correspondiente, las opciones planteadas son:

- a. Ninguna: Cuando no se presenta la respuesta a los cuestionamientos anteriores.
- b. Parcialmente: Cuando en la introducción se responde a uno o dos de los cuestionamientos anteriores.
- c. Totalmente: Se tomará cuando la introducción plantea adecuadamente de que se trata el estudio, como lo llevará a cabo y para que servirá.

## 10.- Materia de la Tesis

Se refiere al tópico general de la tesis.

Se tomará la idea principal del título. Se registrará en la categoría correspondiente. Las once opciones planteadas son:

- a. Actitudes: Organización de los procesos motivacionales, perceptivos, cognoscitivos, afectivos, que influyen en la conducta del individuo, lo que lo lleva a seleccionar las informaciones y a orientar su reacción de una manera específica. (Mialaret G., 1984).
- b. Aprendizaje: Proceso en virtud del cual la experiencia o la práctica dan origen a un cambio permanente en la conducta. (Morris G., 1987; p. 189).
- c. Desarrollo: Los cambios que con el tiempo se producen en la estructura, pensamiento o conducta de una persona a consecuencia de factores biológicos y ambientales. (Craig., 1989; p.9).
- d. Estimulación Temprana: La ejercitación de funciones orgánicas con el fin de desarrollar y mantener relaciones e interacciones con el niño y crear situaciones de aprendizaje que alienten la autoexploración y la regulación (Affleck, et al., cit. pos. Cunningham C. y Davis H., 1994; p. 178).
- e. Legislación: Se refiere a la necesidad de que las instancias legales promuevan los derechos del individuo discapacitado. (Ochoa C. y Torres M., 1996; p. 40).
- f. Lenguaje: Repertorio de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. (Craig op. cit.; p. 243).
- g. Psicomotricidad: Se refiere a los aspectos psicológicos de la actividad motriz, especialmente a su intencionalidad, su resonancia emocional y afectiva, así como los factores conexos (memoria, orientación espacial, indicadores temporales, etc.). (Mialaret op. cit.; p. 401).
- h. Psicoterapia: Tratamiento de las enfermedades psíquicas o de los trastornos fisiológicos de origen psíquico mediante métodos psicológicos. (Dorsch R. et al.; p. 665).
- i. Sexualidad: Conjunto de todas las manifestaciones vitales fundadas en el sexo. (Dorsch op. Cit.).

- j. Socialización: Adaptación interna del individuo, sobre todo del niño, a las normas de la sociedad. Es tanto un proceso que proviene del individuo en desarrollo (disposiciones) congénitas, como una tarea educativa (orientación, guía) realizada por la sociedad. (Dorsh op. Cit.).
- k. Otra: Aquella materia que no está contemplada en ningún rubro anterior. Anotar el tema del que se trata.

## 11.- Area temática

Se refiere al eje fundamental que sirve de base en la realización del trabajo de tesis

Para efectos de evaluación se registrará en la opción a la que pertenece la investigación. Las opciones son:

- a. Educación especial: Es la educación auxiliar intensiva.

Se practica en casos de dificultades extraordinarias en que los niños o los adolescentes no responden a los medios pedagógicos corrientes, por padecer deficiencias de tipo corporal o motor, disminución o debilidad sensorial, debilidad mental, anomalías de conducta, duraderas o curables sólo por tratamiento prolongado.

Su objetivo es la realización óptima de las posibilidades de un niño o adolescente. Esto requiere centros de formación (escuelas y hogares especiales) orientados a las peculiaridades de los casos que se tratan, y de profesores, educadores y terapeutas especiales. (Dorsch op. Cit.).

- b. Educación Integrada: Es la unificación entre la escuela regular y especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas. La integración educativa implica la clasificación de responsabilidades del profesor regular, especial, personal administrativo, instructores y personal auxiliar.

Los alumnos con discapacidad mental pasan a ser alumnos con necesidades educativas especiales.

Son muchas las modalidades de integración educativa, las cuales van desde contactos informales participando en actividades no académicas, aulas especiales, programas escolares adaptados hasta la inclusión total en programas escolares regulares con un profesor de apoyo o sin él (Zacarías J., Saad E., Santamaría A. y Burgos G., 1996; p. 10).

- c. Educación Especial con Criterios de Normalización: Toma aspectos de la educación Especial y de la Educación Integrada. Esencialmente se refiere poner a disposición de las personas con discapacidad condiciones y a las circunstancias y estilos de vida vigentes para toda la sociedad, pero ilógicamente, desde ambientes segregados, restringidos ó especiales

## 12.- Paradigma

Es el concepto que conjuga palabras a modo de ejemplos para formar analogías haciendo referencia al modelo teórico conceptual o de asesoramiento que sigue, como una norma, la investigación.

Para efectos de evaluación se registrará en una de las tres categorías siguientes:

- a. Paradigma Clínico-Rehabilitatorio: Se rige por un determinismo respecto al desarrollo de las personas, y las tareas de los profesionales consisten en cuantificar la capacidad intelectual y asignar a los individuos a terapias "especiales". El objetivo es la tutela y la rehabilitación. (Zacarias op. cit. y Mialaret op. cit.).

Este paradigma refiere a los modelos médico o patológico, al psicométrico, conductual, de experto y de transplante.

Las tesis que se encuentran encasilladas en esta categoría básicamente se dedican a analizar y/o describir aspectos, factores y/o características de personas con alguna discapacidad con el objetivo de sugerir terapias, programas de apoyo acordes a su tipología, con el fin de subsanar las deficiencias o limitantes.

- b) Paradigma Curricular Social: Se conduce hacia una evaluación integral de las potencialidades del alumno en una situación de aprendizaje. Destaca la capacidad del sistema educativo y social para proporcionar los servicios que favorezcan el desarrollo de la persona de manera integral. Hace énfasis en la ruptura de dependencias con profesionales y padres de familia y usuarios (Zacarias, op. cit.).

Lógicamente este paradigma hace referencia al modelo curricular social y del usuario. Las tesis bajo este rubro están orientadas a la búsqueda de la calidad educativa, social y laboral, con un sentido de equidad, solidaridad y compromiso. Procurando, siempre mejorar los procedimientos

instruccionales con la finalidad de propiciar un desarrollo integral y el mínimo de dependencia.

- c. Paradigma Mixto: Es decir, un paradigma con marco curricular social con procedimientos clínicos rehabilitatorios.

Resultando, así, que el abordaje se conduzca a una evaluación integral, destacando las capacidades del individuo con discapacidad; probablemente encasillándolo en categorías - etiquetas -, asignándole un tipo de comportamiento y consecutivamente un tipo de terapia o programa de rehabilitación que, por supuesto fomentará su dependencia, ya sea hacia su familia o hacia el profesional.

NOTA: En las anteriores definiciones solo se enuncian algunas líneas generales referentes a los paradigmas, en caso de requerir mayor información al respecto, consultar el capítulo 2, de esta investigación, apartado 2.3 donde se explican con mayor detalle los modelos que marcan las características de sus paradigmas.

### 13.- Antecedentes

La presentación de los trabajos previos, teóricos y de investigación relevantes al tema de estudio.

Para efectos de evaluación se contará con dos categorías:

- a. Contenido teórico: se explorará si existe o no relación entre la base teórica y el contenido general de la tesis.

Se puntuará en:

1. No ( )
2. Sí ( )

- b. Metodología: Se explorará si existe o no relación entre la base teórica y la metodología de la tesis.

1. No ( )
2. Sí ( )

### 14. Objetivo General.

Es la meta principal que sustenta la tesis.

El objetivo se copiará textualmente.

### 15.- Postura Teórica.

Es la corriente principal que sustenta el trabajo.

Se registrará la corriente o postura teórica cuando se especifique en la investigación si no lo estipula se dejará en blanco.

Para efectos de evaluación se plantean las siguientes categorías:

- a. Conductual: Se refiere a la teoría que explica el comportamiento a partir de datos observables, susceptibles de comprobar vía experimental. La conducta es resultado del efecto de un estímulo, de ahí que se le puede controlar y predecir, sin hacer referencia al concepto de la conciencia. Incluye los modelos de aprendizaje social.  
Autores: Watson, Doll y Miller, Skinner, Wolpe, Eysenck, Bandura, Meyer, Hunter, Weiss, Tolman, Hull, etc.
- b. Cognoscitiva: Es la teoría que implica los fenómenos del pensamiento a partir de los procesos que se llevan a cabo en la mente o estados de cognición como son: percepción memoria, solución de problemas, imaginación, etc.  
Postulantes: J. Piaget, Inhelder, Rolando García, César Coll, Mario Carretero, Marchesi, Emilia Ferreiro, Ana Febenesky, Ana Ma. Kauffman, Constance Camili Deunes, Monserrat Moreno, Genoveva Sastre, entre otros.
- c. Cognitivo-conductual: Es la teoría que combina las teorías conductuales con las cognitivas.  
Autores: Kendall, Hollon, Mahoney, Meichenbaum, Beck, Cameron, Turk Golfried, Decentececo, Winberg y Herzoff, Lazarus, Ellis, entre algunos.
- d. Gestalt: es la teoría que parte del supuesto de que el todo es más que la suma de sus partes. Esta postura forma parte de las llamadas fenómenos lógicas.  
Postulantes: Fritz Perls, Wertheimer, Koffka y Kohler.
- e. Humanista: Es la teoría que intenta explicar los fenómenos a partir de la importancia que tiene la vida del ser humano; de ahí que pretenda ayudar a este ser a encontrar los motivos para vivir, crecer y autorealizarse, utilizando sus propios recursos conscientes. Se considera al ser humano como un ente total y absoluto, no parcializado y consciente de sus actos.  
Postulantes: Maslow, Allport, C. Rogers, Kelly, C.H. Paterson.

f. Montessori: Es a la vez una filosofía, una psicopedagogía y una didáctica. Advierte que la educación empieza por los sentidos y por una especie de construcción progresiva del espíritu para llegar a las operaciones psíquicas más elevadas. es indispensable el conocimiento del niño, y la escuela debe respetar la personalidad naciente del niño; de ahí un principio fundamental de libertad del niño y de individualización de la actividad pedagógica.

Autor: María Montessori

g. Psicoanalítica: Teoría que basa la explicación de la conducta en la estructura psíquica (yo, ello y super yo) logrando abordarlo a partir de la asociación libre, los actos fallidos, la interpretación de los sueños y la transferencia.

Autores: Freud, Alexander, French, Breuler, Otto Rank, Ferenczi, Homey.

h. Psicodinámica: Las teorías que se centran en la explicación de la relación causa-efecto.

Autores: Elliot M., Alder, Luborsky y Spencer Wallertein y Sampson, Fisher, Greenberg.

i. Psicolingüística: Es la teoría que explica los significados de las producciones escritas y verbales de la lengua, como manifestaciones de los procesos de pensamiento.

Autores: Chomsky, Vigotsky, entre otros.

j. Psicomotriz: Es la teoría que se basa en la relación, interacción y coordinación de las funciones motrices y las funciones psíquicas, para el tratamiento de algún trastorno motriz o psíquico.

Autores: Gessel, Bender, Fosting, Wetheimer, Bento, entre otros.

k. Psicosocial: Es la teoría que integra al hombre y su medio ambiente estudiando como influye éste en su comportamiento.

Autores: Rogelio Díaz Guerrero, Spielberger, Lewin, Maslow, entre otros

l. Sistemática: Es la teoría que sustenta que todo es una asociación de elementos, en el que cada elemento está influido por los demás elementos y a su vez, éste influye al conjunto.

Autores: Hellpach, Patt, Moreno, Slauson, Chagoye, Guhman, Epstein, Sigal, Satir, Minuchin, Ackerman, MacMaster, etc.

m. No lo menciona: Cuando no lo presenta por sustentado en la tesis.

- n. Otra: Es aquella postura teórica que no está contemplada en ninguna categoría anterior.

## 16. Marco Conceptual.

Son las líneas generales que guían un comportamiento.

El marco conceptual nos permite efectuar predicciones mejor documentadas en cada momento, y así seguir un rumbo en nuestra participación como profesionales.

Para efectos de evaluación se analizarán los marcos a través de los modelos que guían la interacción entre los usuarios y profesionales y su proceso de asesoramiento.

Las categorías planteadas son:

### I. MODELOS CONCEPTUALES

- a. Modelo Médico o Patológico: El niño es contemplado en función de una serie de síntomas que reunidos forman un síndrome, lo cual es considerado como resultado de una patología física, que surge a causa de una etiología específica. Apenas permite hacer pre-predicciones sobre las medidas psicológicas y reeducativas. Es probable que lleve a una mayor deficiencia puesto que se prediciará que no hay nada que hacer. (Cunningham op. cit.).
- b. Modelo Psicométrico: Clasifica a los individuos en función de lo que no pueden hacer y no facilita las predicciones sobre ayuda eficaz para la familia y el niño. Es la concepción "psicométrica" de que el niño es alguien bajo en CI. (Cunningham op. cit.).
- c. Modelo Conductual: Analiza la conducta del niño con el fin de incrementar, ampliar, restringir, enseñar, mantener y reducir conductas. Se basa en el suministro de consecuencias sistemáticas a conductas específicas, cuyo efecto consiste en el cambio de dichas conductas. (Figueroa, M., 1994).
- d. Modelo Curricular Social: Basado en la integración. Hace énfasis en las posibilidades del individuo y en los recursos educativos. El profesional adopta una postura comprometida, reflexiva y creativa. Su propósito

primordial es el de mejorar la calidad educativa y social de todos los alumnos. (Cunningham).

## II. MODELOS DE ASESORAMIENTO

- a. Modelo de Experto: Los profesionales utilizan este modelo cuando creen tener una experiencia en relación con los padres. Son esencialmente los profesionales quienes asumen el control absoluto y toman todas las decisiones; seleccionan la información que creen importante para los padres, por lo que el rol de estos sólo es tenido en cuenta en la medida en que es necesario para llevar a cabo las instrucciones dadas por los profesionales en relación con sus objetivos. (Cunningham op. cit.).
- b. Modelo de Transplante: Los profesionales usan este modelo cuando creen que tienen experiencia, pero también reconocen la ventaja de recurrir a los padres. Reconocen que parte de su experiencia puede ser "transplantada" al campo de los padres. El rol profesional consiste en un transplante de técnicas, conservando el control sobre la toma de decisiones, seleccionando los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. (Cunningham op. cit.).
- c. Modelo de Usuario: Los profesionales que usan este modelo ven a los padres como usuarios de sus servicios; consideran que éstos tienen derecho a decidir y seleccionar lo que crean apropiado para su consumo. La toma de decisiones se halla en los profesionales siempre bajo el control de los padres. El rol del profesional es ofrecer a los padres toda la gama de opciones y la información necesaria para que puedan hacer una selección. El profesional respeta a los padres y reconoce su competencia y su experiencia. (Cunningham op. cit.).

### 17.- Propuesta Pedagógica.

Es la idea, proyecto o proposición que se expone y se ofrece en el trabajo de tesis. Está basada en conocimientos sistematizados de la acción educativa, tanto teórica o científica, como práctica.

Para fines de análisis se registrará de manera clara y sistemática, si es que se especifica en la tesis.

### 18.- Problema de Investigación

Es el planteamiento en forma de interrogación sobre la relación que existe entre dos o más variables.

Para efectos de evaluación se plantean tres categorías:

- a. No lo plantea: Cuando el problema de investigación no aparece en ninguna de las partes del trabajo de tesis.
- b. Planteamiento afirmativo: El problema de investigación que plantea el autor a manera de objetivos.
- c. Planteamiento interrogativo: Cuando el autor formuló el problema a investigar en forma de pregunta.

### 19.- Definición de Trabajo de Variables ó Indicadores

Se refiere a la presentación de definiciones elaboradas por el propio investigador, sobre los referentes empíricos que emplea en la tesis.

Para efectos de evaluación se registrará en la categoría correspondiente. Las opciones son:

- a. No: Cuando no están presentes en las tesis.
- b. Si: Cuando si están presentes en las tesis.

### 20.- Definición Teórica de Variables o Indicadores

Se refiere a la presentación de definiciones tomadas de diccionarios o libros de los referentes empíricos o de las variables. Para efectos de evaluación en este instrumento se plantearon dos registros:

- a. No: Cuando no aparecen en las tesis.
- b. Si: Cuando si aparecen en las tesis.

### 21.- Variables, Indicadores o Categorías:

Son los referentes empíricos que el sustentante de la tesis tomó en cuenta para la elaboración de su trabajo.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. Relación: Se refiere a que en la tesis presenta categorías de los indicadores y los desgloza, relacionándolos entre sí.
- b. Recopilación: Se refiere a que el autor sólo recopila indicadores y conceptos de manera aislada.

## 22.- Metodología

Se refiere a los pasos que planteó para realizar la investigación documental.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no están presentes los pasos que siguió para la elaboración del trabajo de tesis.
- b. Si: Cuando aparecen los pasos que siguió el autor
- c. ¿Cuál? En caso de que aparezcan los pasos anotar cuales fueron.

## 23.- Sumario.

Es el resumen que elaboró el investigador acerca de su trabajo de tesis.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no lo presenta la tesis.
- b. Si: Cuando sí lo presenta la tesis.

## 24.- Conclusiones.

Es la presentación de los alcances, limitaciones y sugerencias que el autor expone en su trabajo de tesis.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No presenta: Cuando no aparece el apartado en la tesis.
- b. Parcialmente: Cuando se presenta uno o dos elementos de la definición.
- c. Totalmente: Cuando contiene los tres elementos citados en la definición.

**25. Aportaciones.**

Se refiere a la novedad y aplicabilidad de los resultados obtenidos en el trabajo de tesis.

Se registrará en la opción correspondiente, las categorías son:

- a. Recopilación de Teoría: Se refiere cuando el autor de la tesis no hace mención de la importancia de su recopilación.
- b. Aportaciones: Cuando el sustentante de la tesis menciona la importancia de su recopilación de información.
- c. ¿Cuáles? Cuando aparece el apartado de aportaciones en la tesis, se debe escribir cuales son.

**26.- Esclarecimiento del Problema en las Conclusiones.**

Es cuando el autor aclara que encontró con respecto al problema de investigación que se planteó.

Se registrará en la opción correspondiente, las categorías son:

- a. No: Cuando no se cumple lo mencionado en la definición.
- b. Si: Cuando se cumple lo mencionado en la definición.

**27.- Bibliografía.**

Se refiere a las fuentes documentales que consultó el autor para recopilar su información.

Para efectos de evaluación se registrará si consultó alguno de los siguientes documentos, y se anotará la cantidad que fue consultada.

Las opciones documentales son:

- a. Libros: Es el material que fija el discurso escrito en cuya esencia incorpora científicamente y
- b. Tesis: Es el informe de una investigación, la cual se ajusta a ciertas normas formales y temáticas.

- c. Revistas: Publicaciones periódicas de una institución, corporación o sociedad, con novedades e informes de actividades y trabajos en un campo particular. En las revistas pueden incluirse informes de investigaciones, revisiones, discusiones o artículos teóricos.
- d. Diccionarios. Compendio de vocabulario sobre el área de estudio.
- e. Monografías: es el informe escrito sobre algún tema o persona.
- f. Memorias: Es un documento que sirve para exponer hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto; reúne temas tratados en conferencias, cursos, clases, seminarios, sesiones congresos o un período de trabajo personal.
- g. Mecanograma: Son ensayos de las investigaciones que aún no se publican.

#### 28.- Idioma de la Bibliografía.

Se refiere al modo en que fue escrito el documento se registrará si consulto algún documento en el idioma, las categorías son:

- a. Español: Idioma que además de hablarse en España, se habla en Hispanoamérica y en algunos territorios de la cultura española.
- b. Inglés: Idioma que se habla en los Estados Unidos de Norteamérica, Gran Bretaña y en los países anglosajones.
- c. Francés: Idioma que se habla en Francia, Mónaco, Luxemburgo, parte e Bélgica, etc.
- d. Otros: Idioma consultados que no están incluidos en las anteriores categorías.

#### 29.- Apéndices o Anexos.

Se refiere a la presentación de datos adicionales al final de la tesis. Como son: a) Un nuevo programa que fue hecho especialmente para la investigación, b) Una prueba no publicada, c) Una lista de materiales, etc.

Se registrará en la categoría correspondiente, las opciones son:

- a. No: Cuando no se incluyen.
- b. Si: cuando se incluyen.

**30. Observaciones.**

Son las percepciones de objetos, sucesos y procesos, dirigidos y controlados metódicamente. es el método fundamental de obtención de datos en las ciencias empíricas.

Se anotarán elementos que no se incluyeron en ningún reactivo anterior, que sean de relevancia para el análisis de la tesis.

# APENDICE 4

CUESTIONARIO DE ANALISIS PARATESES DE  
INVESTIGACION DOCUMENTAL

**CUESTIONARIO DE ANALISIS**  
**PARA TESIS DE INVESTIGACION DOCUMENTAL**

Elaborado por: Dra. Lucio y Lic. Heredia  
Adaptado por: Flamenco H.J.

**1.- ESCUELA, UNIVERSIDAD, Y/O FACULTAD:**

- a. Escuela Normal de Especialización (ENE) ( )
- b. Univesidad Iberoamericana (UIA) ( )
- c. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ( )
  - 1. Colegio de Pedagogía ( )
  - 2. Facultad de Psicología ( )
- d. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ( )

**2.- NUMERO DE LA TESIS:** \_\_\_\_\_

**3.- CLASIFICACION:** \_\_\_\_\_

**4.- TÍTULO DE LA TESIS:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.- AUTOR (ES) :** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.- AÑO DE ELABORACION:**

- a. 1991 ( )                      b. 1992 ( )                      c. 1993 ( )  
d. 1994 ( )                      e. 1995 ( )                      f. 1996 ( )

**7.- GRADO ACADEMICO:**

I. ENE :

- a. Lic. en Audición y lenguaje ( )  
b. Lic. en Ciegos y Débiles Visuales ( )  
c. Lic. en Deficiencia Mental ( )  
d. Lic. en Problemas de Aprendizaje ( )  
e. Lic. en Transtornos Neuromotores ( )  
f. Lic. en Psicología ( )

II. UIA:

- f. Lic. en Psicología ( )

III. UNAM:

- g. Lic. en Pedagogía ( )  
h. Lic. en Psicología ( )

IV: UPN:

- i. Lic. en Educación Preescolar ( )  
j. Lic. en Educación Primaria o Básica ( )  
k. Lic. en Pedagogía ( )  
l. Lic. en Psicología Esucativa ( )  
m. Lic. en Sociología de la Educación ( )

8.- ASESOR : \_\_\_\_\_

9.- INTRODUCCIÓN:

- a. Ninguna ( )
- b. Parcialmente ( )
- c. Totalmente ( )

10.-MATERIA DE LA TESIS:

- a. Actitudes ( )
- b. Aprendizaje ( )
- c. Desarrollo ( )
- d. Estimulación Temprana ( )
- e. Legislación ( )
- f. Lenguaje ( )
- g. Psicomotricidad ( )
- h. Psicoterapia ( )
- i. Sexualidad ( )
- j. Socialización ( )
- k. Otra \_\_\_\_\_

11.- AREA TEMÁTICA:

- a. Educación Especial ( )
- b. Educación Integrada ( )
- c. Educación Especial con Criterios de Normalización ( )

**12.- PARADIGMA:**

- a. Paradigma Clínico-Rehabilitatorio ( )
- b. Paradigma Curricular Social ( )
- c. Paradigma Mixto ( )

**13.- ANTECEDENTES:**

- a. Contenido teórico
  - 1. No ( )
  - 2. Si ( )
- b. Metodología
  - 1. No ( )
  - 2. Si ( )

**14.- OBJETIVO GENERAL:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15.- POSTURA TEORICA:**

- a. Conductual ( )
- b. Cognoscitiva ( )
- c. Cognitivo-conductual ( )
- d. Gestalt ( )
- e. Humanista ( )
- f. Montessori ( )
- g. Psicoanalítica ( )
- h. Psicodinámica ( )
- i. Psicolingüística ( )

- j. Psicomotriz ( )
- k. Psicomotriz ( )
- l. Sistemática ( )
- m. Otra \_\_\_\_\_
- n. No la menciona ( )

**16.- MARCO CONCEPTUAL:**

**I Modelos Conceptuales:**

- a. Modelo Médico o Patrológico ( )
- b. Modelo Psicométrico ( )
- c. Modelo Conductual ( )
- d. Modelo Curricular Social ( )

**II Modelos de Asesoramiento:**

- a. Modelo Experto ( )
- b. Modelo de Transporte ( )
- c. Modelo de Usuario ( )

**17.- PROPUESTA PEDAGÓGICA:** \_\_\_\_\_

---

**18.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

- a. No lo plantea ( )
- b. Planteamiento afirmativo ( )
- c. Planteamiento interrogativo ( )

**19.- DEFINICION DE TRABAJO DE VARIABLES O INDICADORES:**

a. No ( )

b. Si ( )

**20.- DEFINICION TEORICA DE VARIABLES O INDICADORES:**

a. No ( )

b. Si ( )

**21.- VARIABLES, INDICADORES O CATEGORIAS:**

a. No ( )

b. Si ( )

**22.- METODOLOGIA:**

a. No ( )

b. Si ( )

c. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

---

**23.- SUMARIO:**

a. No ( )

b. Si ( )

**24.- CONCLUSIONES:**

- a. No presenta ( )
- b. Parcialmente ( )
- c. Totalmente ( )

**25.- APORTACIONES**

- a. Recopilación de Teoría ( )
  - b. Aportaciones ( )
  - c. ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 

**26.- ESCLARECIMIENTO DEL PROBLEMA EN LAS CONCLUSIONES:**

- a. Si ( )
- b. No ( )

**27.- BIBLIOGRAFIA:**

	Consultado		Número
	Si	No	Consultado
a. Libros	( )	( )	_____
b. Tesis	( )	( )	_____
c. Revistas	( )	( )	_____
d. Diccionarios	( )	( )	_____
e. Monografías	( )	( )	_____

f. Memorias                    ( ) ( )                    \_\_\_\_\_

g. Mecnograma                ( ) ( )                    \_\_\_\_\_

**28.- IDIOMA DE LA BILIOGRAFÍA:**

a. Español                    ( )

b. Inglés                      ( )

c. Francés                    ( )

d. Otros \_\_\_\_\_

**48.- APÉNDICES O ANEXOS:**

a. No                          ( )

b. Si                            ( )

**49.- OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_

---

# APENDICE 5

INVENTARIO DE TESIS SOBRE EL TÓPICO DE  
EDUCACION ESPECIAL E INTEGRACION EDUCATIVA  
EN CINCO AMBIENTOS UNIVERSITARIOS

- Abrego, A. Ma. E. (1992). La psicomotricidad como un medio para desarrollar los movimientos orofaciales básicas para el lenguaje verbal en el paralítico cerebral de 1 a 2 años. Area de Audición y Lenguaje. Escuela Normal de Especialización.
- Acosta, C.N.A., Alvarez, C.G. y Amaro, M.A.M. (1992). Las psicomotricidad relacional como apoyo al desarrollo integral de niños con problemas de aprendizaje que asisten a grupos de estimulación múltiple en centros de atención psicopedagógica para la educación preescolar en Taxqueña. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Acosta, G.C.C. (1995). Diseño de un programa de creatividad para niños de 8 a 10 años de edad con problemas de atención. UIA, Unidad Santa Fe.
- Aduna, V.A. (1992). Técnicas montessori aplicadas a los problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. Escuela Normal de Especialización.
- Aguilar, G.I.P. (1995). La educación artística. Una alternativa para favorecer el desarrollo integral de niños con deficiencia mental leve y moderada en el nivel preescolar. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Aguilar, T.A.E. (1994). La responsabilidad de los padres en la educación especial de su hijo con deficiencia menta. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Aguilera, S.A.A. (1992). La importancia de las ADVH como medio para lograr los principios de la educación especial en niños preescolares con parálisis cerebral. Area de Trastornos Neuromotores. Escuela Normal de Especialización.
- Alanis, F.D.G. (1881). Diseño de ejercicios que favorezcan el aprendizaje de la lecto-escritura en niños disléxicos. Aplicados a los niños de 6º grado de educación primaria. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Alarcón, A.L. Ma. y Santamaría, H.A. (1991). Grupos integrados específicos para hipoacúsicos. Area de Audición y Lenguaje. Escuela Normal de Especialización.

- Alarcón, P. Ma. L. (1993). La participación del padre en la rehabilitación del niño con secuelas de labio y/o paladar hendido. Area de Audición y Lenguaje. Escuela Normal de Especialización.
- Alarcón, V.A. Ma. (1996). La importancia del movimiento infantil en la parálisis cerebral infantil. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Alcocer, S. (1992). La integración del niño ciego a centros regulares de estimulación temprana. Area de Ciegos y Débiles Visuales. Escuela Normal de Especialización.
- Alemán, R. Ma. T. (1993). La integración de niños con problemas de aprendizaje a la escuela regular. UPN, Sistema de Educación a Distancia. Monclova, Coahuila.
- Alvarado, B.L. y Murga, S.D.K. (1995). Análisis comparativo de las actividades de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración educativa de personas con discapacidad intelectual. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Alvarado, H. Ma. G. y Ponce de León, O.D.A. (1995). Manual de sexualidad dirigido a niños con discapacidad intelectual de 10 a 13 años de edad para la prevención del abuso sexual. Facultad de Psicología, C.U., UNAM.
- Alvarez, A.G.P. (1994). Actividades para prevenir problemas de lecto-escritura: un enfoque perceptomotor. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Alvarez, A.I.G. (1996). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos que emplean escolares con y sin retardo lectográfico del 4º y 5º grado de primaria. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Andrade, G.E. (1991). Canalización adecuada de la hiperactividad de algunos niños en 4º grado de primaria y como lograr su integración de éstos al grupo. UPN, Sistema Escolarizado:: Unidad Ajusco.
- Andrade, M.U.M. (1996). La concepción oficial de los problemas de aprendizaje: un análisis crítico. Facultad de Psicología C.U., UNAM.

- Aquino, S.C. (1994). La integración del niño amputado de miembros inferiores de primer grado de educación primaria. Área de Trastornos Neuromotores. Escuela Normal de Especialización.
- Arellano, N.G. (1994). Propuesta de un programa de estimulación temprana para niños con síndrome de Down de 0 a 12 meses de edad. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Arellano, T.A.P. (1996). La psicomotricidad como terapia de apoyo en la atención de los niños de CAPEP. UPN, Sistema Escolarizado:: Unidad Ajusco.
- Arévalo, R.S.E. (1993). Distractibilidad en niños disléxicos. UIA: Unidad Santa Fe.
- Arias, R.R. (1995) Instrumentos técnico-pedagógicos de evaluación diagnóstico par la detección de niños con dificultades en el aprendizaje. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Arreola, M.s.M. y Hernández, Z.B.A. (1995). Evaluación psicométrica en niños con deficiencia mental tratados con factores de crecimiento nervioso. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Arteaga, P.A.O. (1995). La importancia de la orientación a padres de niños que presentan dislalias funcionales en su desarrollo en CAPEP de Celaya, Guanajuato. Área de Audición y Lenguaje. Escuela Normal de Especialización.
- Ascencio, J.Ma.G. y Suárez, M.E. (1992). Planeación y ejecución de actividades de enseñanza para un grupo de sujetos diagnosticados con autismo o con retardo en el desarrollo de acuerdo al modelo de enseñanza integral grupal. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Avila, M.E. (1992). Evaluación de un procedimiento psicoterapéutico en adolescentes con parálisis cerebral. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Aviles, H.S.E. (1992). La educación del sordo: Métodos y Alternativas. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.

- Banda, A. Ma.D. (1992). aplicación de programas conductuales para decrementar conductas inadecuadas en niños autistas. UIA: Unidad Santa Fe.
- Barquera, N.E.M. (1994). Sexualidad en el adolescente hipoacúsico: Conocimientos, actitudes, necesidades y relaciones emocionales. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Barrera, C.J. (1992). Aplicación del programa de habilidades y destrezas motoras en el niño débil visual deficiente mental. Area de Ciegos y Débiles Visuales. Escuela Normal de Especialización.
- Barrios, Z.Ma. (1992). Comprensión de la lectura en niños invidentes de segundo año. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Bazet, R.A. (1991). El campo laboral del sordo en México. Area de Audición y Lenguaje Escuela Normal de Especialización.
- Becerril, E.I. (1995). La autonomía de los niños con problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. Escuela Normal de Especialización.
- Becerril, S.B.R. Ma. (1991). La dislalia funcional como problema de lenguaje en niños de edad preescolar. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Bekman, B.K. y Hiriart, R.V.M. (1994). Desarrollo y propuesta de un programa de educación de la sexualidad para adultos con deficiencia mental. UIA: Unidad Santa Fe.
- Beltrán, A.S., Ramírez, M.P.M. y Ruiz, L.M. (1991). El niño con síndrome hiperquinético consideraciones en torno a su identificación y atención. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Blanco, V.J.F. (1996). El análisis de lo irreparable experiencia grupal psicoanalítica con jóvenes maestros y padres de una institución para tratamientos de niños atípicos. UIA: Unidad Santa Fe.
- Burgos, C.G.M. (1993). Una propuesta para la integración grupal de los niños de primer grado de educación primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mérida, Yucatán.

- Cabrera, G.A.E. (1992). Análisis sobre la efectividad de las técnicas de modificación conductual aplicadas al retardo en el desarrollo. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Cabrera, M.G. (1992). Rehabilitación del deficiente mental severo/profundo a través de una educación especial. Area de Deficiencia Mental. Escuela Normal de Especialización.
- Calderón, H.E. (1991). La educación psicomotriz como base del proceso previo a la lecto-escritura en niños que presentan retraso psicomotor. Area de trastornos neuromotores, ENE.
- Campos, A.E.L. (1991). El licenciado en educación especial en audición y lenguaje como integrante del equipo interdisciplinario de las escuelas oficiales de deficiencia mental en el D.F. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Campos, E.F. (1995). Sistema multisensorial simbólico-programas inicial y básico. Una alternativa para el tratamiento de niños con retardo en el desarrollo. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Cancino, L.Ma.T. y Villarreal, P. Ma. T. (1994). Manual para padres con hijos deficientes mentales sobre educación sexual. UIA: Unidad Santa Fe.
- Cano, C.a.G. (1993). Programa piloto de conductas sociales en niños con retardo en el desarrollo. UIA: Unidad Santa Fe.
- Canto, C. Ma. A. (1996). Psicomotricidad: Una alternativa de apoyo para niños con problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Cantú, R.G., González, G.Ma.A. y Lozano S.L. (1993). Como superar el problema de dislexia en el proceso de aprendizaje de educación básica. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Cárdenas, M.C.M. (1993). Alternativas educativas y socioculturales de individuos sordos con atipicidad múltiple en edad escolar. Area de Audición y Lenguaje. ENE.

- Cárdenas, O.L. (1994). Estrategia de capacitación para los docentes en las innovaciones de la currícula del nivel de la educación primaria, implementadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Cardiel, E.L., Gómez, C.Ma.P., Guevara, T.Ma.L. y Méndez, M.I. (1993). El CAPEP como centro psicopedagógico de apoyo a los alumnos de jardines de niños federales que presentan leves alteraciones en su desarrollo. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Monclova, Coahuila.
- Carrillo, F.A.G. (1991). Ludoteca: Material didáctico de apoyo para las áreas de la personalidad en el síndrome de Down. UIA: Unidad Santa Fe.
- Carrizos, A.A. (1991). La teoría psicogenética como recurso didáctico para la enseñanza de las matemáticas en grupo integrado de primer año de educación especial de la SEP. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Castañeda, T.N.L. (1995). Orientación a padres con hijos que presentan trastornos neuromotores en la primera etapa de vida (de 0 a 2 años). Area de Trastornos Neuromotores, ENE.
- Castro, G.L.I. (1992). Estudio comparativo de avance en pacientes con padecimientos psiquiátricos en terapia individual y entrenamiento a padres por medio de la terapia de modificación de conducta. UIA: Unidad Santa Fe.
- Cervantes, Q.E., Gutiérrez C.M., Hernández C.M. y Soto Z.Ma.C. (1993). Tratamiento de las anomalías que se presentan en el proceso de desarrollo del lenguaje oral en el niño de 4 a 7 años. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Zapopan, Jalisco.
- Collazo, F.L.R. (1995). El teatro como medio de difusión que permitirá dar a conocer la problemática y expectativas del niño con dificultades de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Corina A.M.G. (1994). La estimulación multisensorial en niños con atipicidad múltiple. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Corona, V.A.E. (1994). Problemas de desarrollo en la edad preescolar: Una orientación dirigida a padres. Facultad de Psicología C.U., UNAM.

- Cortés, F.E.M. (1993). Proyecto de orientación ocupacional para personas sordas. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Cuevas, M.J.L. (1993). El papel del licenciado en problemas de aprendizaje en el primer año de educación media básica. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Chanona, B.M.E. (1991). La estimulación multisensorial y la psicomotricidad en el trabajo con deficientes mentales de 2 a 6 años. Area de Deficiencia Mental, ENE.
- Chan, C.C.P., Morales L.D.S. y Oramas T.Ma.L. (1992). La hiperactividad en el niño preescolar, UPN, Sistema de Educación a Distancia: Villahermosa, Tabasco.
- Chayet, B.S. (1992). el juego como método clínico para el diagnóstico diferencial de autismo. UIA: Unidad Santa Fe.
- Chávez, G.R. y García, M.M.C. (1994). Proceso de rehabilitación e integración del niño ciego para su ingreso a la escuela regular. Area de ciegos y débiles visuales, ENE.
- Chávez, D.Ma. C. (1995). Educación abierta a nivel secundaria para el sordo. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Chávez, M.R.Ma. (1991). El juego en el aprendizaje en los niños ciegos. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Chávez, S.L.I. (1996). efectos de un programa para el establecimiento equivalencias auditivo-visuales sobre la lectura oral en niños hipoacúsicos. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Damián, G.L.E. (1993). Orientaciones a los padres de niños ciegos para colaborar desde el hogar para su uso correcto. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Danis, R.Ma.C. y Hernández, S.R. (1993). Función del psicólogo educativo en la escuela primaria UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.

- Dayán, A.E. y Liberberg, S.L. (1994). Actitudes paternas hacia un hijo sin alteraciones en el desarrollo y hacia un hijo autista UIA: Unidad Santa Fe.
- De Ita, S.M.A. (1995). Sugerencias de trabajo para el tratamiento de niños con disglosia en edad preescolar de 4-6 años basado en la filosofía holística. Area de Eudición y Lenguaje. ENE.
- De Jesús, L.J. (1996). Programa elemental de rehabilitación para deficientes auditivos profundos apoyado en la comunicación total, Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- De la Cruz, G.O. Ma.M. (1994). Dislalia funcional en niños de tercer grado de educación preescolar, UPN, Sistema de Educación a Distancia: Torreón, Coahuila.
- De Luna, A.C.E. (1995). Creatividad, socialización y deficiencia mental. Area de Deficiencia mental, ENE.
- Díaz, G.T.A.G. (1995). Piña Palmera un modelo comunitario para la rehabilitación e integración del discapacitado, UIA, Unidad Santa Fe.
- Díaz, G.A.I. y Jacobo V.Ma.A. (1994). La dislexia y su recuperación en el aprendizaje, UPN, Sistema de Educación a Distancia: Cd. Guzmán, Jalisco.
- Díaz, M.O.G. (1992). Operación del programa nacional de seguridad y emergencia escolar en educación especial. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Díaz, M.M.L. (1992). Análisis del trabajo docente del especialista en deficiencia mental con un enfoque cognoscitivista. Area de Deficiencia Mental, ENE.
- Doria, S.E.A. (1992). La terapéutica del lenguaje aplicada a niños con dislalias funcionales en etapa preescolar. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Doris, P.X. (1993). Factores prenatales y perinatales en la etiología del autismo, UIA: Unidad Santa Fe.
- Enrique, S.Ma.L. (1991). Estudio Longitudinal. La conducta adaptativa de personal con deficiencia mental en un centro de rehabilitación integral. UIA: Unidad Santa Fe.

- Enrique, S.G. (1992). Una alternativa de trabajo. Guía de información sexual para padres de niños ciegos. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.
- Escárcega, R.C. (1996). Desarrollo psicomotor y dislalia funcional en niños preescolares: estudio correlacional. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Escarza, G.C.L. (1994). Integración de alumnos con trastornos auditivos de primaria especial a primaria regular. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Espino, G.S. (1992). El derecho al trabajo y la integración a la actividad laboral de personas discapacitadas. Area de Trastornos Neuromotores, ENE.
- Espinoza, A.Ma.S. y Hernández, M.C.I. (1993). La estimulación familiar como factor determinante de los problemas de lenguaje de origen funcional en niños de 5 a 6 años que cursen el tercer grado de educación preescolar. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Espinoza, P.Ma.C. (1991). Actitudes de maestros y alumnos hacia la integración de las personas con deficiencia mental a la escuela regular. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Espitia, M.M.E., (1992). El papel de oftalmólogo en la canalización de las personas ciegas y débiles visuales a las instituciones de educación especial. Area de Ciegos y Débiles Visuales, ENE.
- Esquer, V.M.I. (1994). Estrategias metodológica-didácticas para mejorar la lecto-escritura, en los niños que presentan problemas de dislexia en el tercer grado de educación primaria, UPN, Sistema de Educación a Distancia: Navojoa, Sinaloa.
- Estrada, C.L.M. (1992). Alteraciones del esquema corporal en niños con disfunción cerebral. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Estrada, G.M. (1991). Actividades para ayudar a corregir algunos problemas de dislexia en los niños de primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Tijuana, B.C.

- Farfán, P.J.P. (1991) Bases para la atención psicoeducativa del niño débil visual. UIA: Unidad Santa Fe.
- Fernández, L.H. y Pérez, L.B. (1992). Efectos del tratamiento a padres en la aplicación de técnicas conductuales para el manejo de menores con deficiencia mental y trastornos de conducta. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Fernández, M.B.A. (1994). Algunos fundamentos y lineamientos de la educación personalizada. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Fernández, R.M. y Ponce de León, G.B. (1994). La importancia de la psicomotricidad en niños con síndrome de Down de 7 a 10 años. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Fernández, J.S.S. (1992). La musicoterapia como alternativa para desarrollar y favorecer la comunicación en niños con parálisis cerebral de 3 años de edad. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Figuroa, M.A.Ma. (1994). Elaboración, aplicación y evaluación de un programa de tratamiento individualizado de lectura para niños con problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Flores, M.R.A. (1996). Planación educativa para lograr el desarrollo de habilidades del niño con parálisis cerebral en grupo integrado a nivel preescolar (5-8 años). Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Flores, R.B. y Valdés, r.E. (1992). ¿Existen los niños problema?. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Flores, S.P.L. (1996). siete pasos hacia un empleo guía de apoyo para personas con deficiencia mental. UIA: Unidad Santa Fe.
- Flores, V.C. (1991). Importancia de la intervención de la familia en el seguimiento de los programas de estimulación temprana en el desarrollo íntegro de niños con síndrome de Down. UIA: Unidad Santa Fe.
- Fuentes, B.L. (1991). La dislexia en los alumnos de educación primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Piedras Negras, Coahuila.

- Galicia, M.M. (1995). Programa para padres de niños con parálisis cerebral de 0 a 6 años. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Galicia, T.M. y Martínez, D.G. (1991). El autoconcepto, locus de control y desamparo en mujeres adultas con deficiencia mental que se encuentran en diferentes sistemas educativos. Facultad de Psicología, C.U. UNAM.
- Galindo, N.Ma.L. (1991). Adquisiciones psicomotrices previas en el aprendizaje de la lecto-escritura en el niño deficiente mental medio y superficial Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Garay, L.J.C. (1995). Programa de especialidad en educación especial y problemas de aprendizaje UIA: Unidad: Santa Fe.
- García, A.Ma.P., Sandoval, B.L. y Velázquez, J.I.G. (1992). Elaboración de programas de intervención conductual para la enseñanza de 5 destrezas instrumentales en pacientes mentales crónicos hospitalizados. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- García, F.S.V. y Romero, G.F. (1995). Programa de entrenamiento a madres de niños hipocácicos para favorecer la intervención madre-hijo. Facultad de Psicología, C.U. UNAM.
- García, G.S. (1993). La integración del afásico rehabilitado. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- García, G.E.C. (1992). La capacitación laboral del deficiente mental como medio de integración al campo de trabajo. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- García, H.Ma.E. y Navarro G.L.M. (1995). Aplicación de las estrategias de lectura propuesta por la Dirección General de Educación Especial. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- García, J.C.P. (1995). Manual para padres de familia con hijos que presentan alteraciones leves de tipo funcional entre 4 y 6 años de edad en preescolar. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- García, M.Ma.L. (1992). La atención educativa al niño hiperactivo. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.

- García, M.E. (1991). El diagnóstico pedagógico en los problemas de aprendizaje en la lecto-escritura. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- García, M.R.Ma. (1996). Factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos de grupo integrado. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Garza, M.H.E. (1992). Los años preescolares en niños especiales. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Monterrey, N.L.
- Garsca, A.A.A. (1992). Didáctica correctiva para adolescentes con secuelas de problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Geronis, S.B.E. (1991). Programa de estimulación temprana para padres de bebés sordos de 0-36 meses. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Gómez, G.B.M. (1994). Análisis de la colaboración familiar en el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de grupo integrado "A". Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Gómez, P.M.P. y González, V.A. (1996). Identificación y análisis de la conducta prosocial en niños con discapacidad intelectual. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Gómez, S.Ma.O. (1996). Aparatos, instrumentos que apoyan a un niño con padecimientos motores. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- González, G.M.C. (1992). La participación de la familia en el aprendizaje de los niños con necesidades de educación especial. UPN, Sistema de Educación a Distancia: San Luis Potosí.
- González, G.G. y Jiménez, C.G. (1994). El lenguaje por instrumento regular de la conducta y su uso en el control de la hiperactividad un enfoque social-cultural. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- González, M.A. (1993). El enfoque interdisciplinario en la formación del licenciado en educación especial en el área de deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- González, M.C. (1992). Orientación a padres de familia sobre la educación especial del niño con deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.

- González, M.A.L. (1992). Comunicación efectiva en el niño sordo, comunicación total. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Monclova, Coahuila.
- Gordiana, B.D.E. (1991). El proceso de transición de la escuela tradicional a la escuela nueva. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Monclova, Coahuila.
- Groberrsen, G.N. y Ruíz, G.M. (1996). Manual de manejo y asimilación de información médica para disminuir la angustia en niños con labio y paladar hendidos. UIA: Unidad Santa Fe.
- Gutiérrez, C.M.G. (1995). La marginación del joven y adulto hipoacúsico. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Gutiérrez, C.S. Ma. y Lozada, M.N.A. (1993). Programa de estimulación del lenguaje para niños espásticos con deficiencia mental. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Gutiérrez, G.G.M. (1996). El entrenamiento de habilidades laborales en deficientes mentales moderados. Propuesta de un programa. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Gutiérrez, N.N. y López, V.D.E. (1995). Análisis del área de psicología de un centro que capacita a jóvenes con necesidades especiales enfocado a su optimización. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Guzmán, M.A.C. (1994). La dislexia, problema que repercute en el aprendizaje de la lecto-escritura al iniciarse la educación primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mazatlán, Sinaloa.
- Heredía, H.V. (1991). Fisioterapia en el paciente con distrofia muscular. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Hernández, C.C. (1993). Alteraciones en la lectura en niños con parálisis cerebral. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Hernández, I.P. (1993). Propuesta pedagógica para favorecer la actitud del niño de grupo integrado, frente al medio físico. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.

- Hernández, L.M.R. (1994). Programa computacional spee chviewer, un recurso didáctico más en la educación articulario del niño hipoacúsico. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Hernández, L.M.P. (1995). Problemática educacional y fisiológica del niño con síndrome de Down. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Hernández, N.C.C. (1992). Influencia de los aspectos afectivos en el trabajo de rehabilitación en el trabajo de rehabilitación de niños con parálisis cerebral. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Hernández, R.R. (1996). El desarrollo integral del niño preescolar con parálisis cerebral en Apac. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Hernández, T.S. (1992). Trastornos del habla en edad preescolar. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Villahermosa, Tabasco.
- Herrera, R.P.A. (1991). El papel del Psicólogo educativo en la labor docente. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Higareda, P.Ma.L. y Silva, G.L.I. (1994). Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con deficiencia mental a la escuela regular. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Juárez, Z.G. (1994). Manual para trabajar con niños hiperactivos. UIA, Unidad Santa Fe.
- Jaramillo, C.Ma.I. y Jumilla, C.Ma.S. (1992). Los modelos seleccionados por la DGEE. para una adecuada atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mexicali, B.C.
- Laguarda, R.Ma.F. (1991). Evaluación crítica del programa Integración del niño invidente realizado por el Instituto Nacional de Niños Ciegos y Débiles Visuales (DIF). UIA: Unidad Santa Fe.
- Lara, G.H., (1996). El profesionista y su perspectiva frente al modelo de integración educativa el caso de la discapacidad auditiva. Area de Audición y Lenguaje. ENE.

- Ledezma, A.M. (1993). Detección de las discapacidades secundarias del aprendizaje en niños de 4-6 años con parálisis cerebral mixta leve. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Llanes, M.C. (1993) La educación en la zona indígena. Maya en Satuta, Yucatán. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- López, E.A. (1991). Tratamiento de niños autistas mediante la terapia de aceptación-comunicación. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- López, J.P. (1996). La atención a niños entre 6 y 8 años de edad con problemas de aprendizaje en la práctica privada. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- López, L.D.A. y Méndez V.V.M. (1991). Síndrome de Down. Análisis de las vivencias patmas de frustaión y depresión Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- López, M.Ma.L (1995). Detección y manejo del niño con problemas de audición en la escuela primaria regular. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- López, M.J. (1996). El papel del sociólogo en la educación en los programas de la integración educativa en los centros psicopedagógicos. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- López, R.A (1996). El diagnóstico pedagógico en la educación especial. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- López, r.Ma.E. (1991). La aplicación de la estimulación temprana en niños hipoacúscisod de 0 a 5 años. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- López, V.J. (1992). El niño con problemas de aprendizaje en el centro psicopedagógico. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Luna, A.R. Y. (1995). El enfermo mental ante la ley. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Luna, J.Ma.G. (1992). Cambios en la estructura básica educativa. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Tepic, Nayarit.

- Luna K. Ma. R. (1995). Propuesta de material educativo, ciclo vital para el área de ciegos y débiles visuales dentro de un marco de integración educativa a nivel primaria. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Luna, V.G. y Morales, G.R. (1993). La situación laboral del sordo: el caso del D.F. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Macias, A.G.E. (1991). Proyecto de capacitación para docentes especiales que atienden a personas con parálisis cerebral en el distrito de la Chorrera, Panamá. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Magallanes, G.J. (1995). Un recurso de apoyo individual para que el niño repetidor de primer grado opere y construya en poco tiempo la noción de pauta sonora como antecedente necesario para superar sus deficiencias lecto-escrituras. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Zacatecas, Zac.
- Maldonado, G.Ma.R. (1991). Programa de habilitación para la vida semi-independiente en mujeres adultos con deficiencia mental. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Maldonado, R.M. (1995). El condicionamiento operante como un auxiliar para mejorar la atención en niños con problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Marín, Ch.A.M. y Villar, B.I. (1994). Difusión de la educación especial en el área de audición y lenguaje para la integración del grupo multidisciplinario. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Martínez, A.Ma.T. (1993). Propuesta de actividades psicomotrices para estimular el aprendizaje en el deficiente mental de la segunda etapa. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Martínez, C.V.R. (1995). Sugerencias de trabajo en terapia de lenguaje con el niño con dislalias funcionales a partir de la filosofía holística. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Martínez, C.Ma.T. (1992). La escuela para padres como apoyo al trabajo escolar de niños de tercer año de primaria con parálisis cerebral. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.

- Martínez, G.E. (1992). Proyecto educativo de comunicación total para los niños hipoacúsicos de 5½ ó 7½ años en el INCH. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Martínez, L.L.E. (1993). El divorcio, una posible reacción en padres que enfrentan el problema de la deficiencia mental. UIA: Unidad Santa Fe.
- Martínez, M.E. y Nájera, G.N.A. (1996). Identificación del perfil intelectual en niños con discapacidad auditiva a través de la batería de evaluación intelectual secuencial de Kaufman UIA: Unidad Santa Fe.
- Martínez, P.V. y Santos, V.M.A. (1994). Análisis del papel de la evaluación en el proceso de atención a la persona con deficiencia mental en la Institución pública. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Martínez, R.G. y Moreno, C.E.I. (1992). Intervención grupal con padres de deficientes mentales en el marco conceptual. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Martínez, R.A. (1993). Participación de los padres de familia en la educación institucional de su hijo ciego o débil visual con disfunción cerebral. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.
- Martínez, V.K. y Mora C.M. (1992). La educación especial como apoyo a la superación de problemas psicóticos en la adolescencia para la reintegración al ámbito escolar. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Martínez, V.S.M. (1992). Uso de la computadora en la solución a problemas de comunicación del afónico alfabetizado. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Mayorga, M.Ma.T. (1991). La educación sexual en escuelas de educación especial como parte importante en la formación de algunos aspectos en la personalidad del adolescente con deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Maza, C.Ma.F. (1991). Manual de intervención temprana para el bebe con síndrome de Down (0 a 3 años) dirigido a padres. UIA. Unidad Santa Fe.

- Medina, O.L. (1994). Artes Plásticas y Artesanías. Una propuesta educativa para favorecer el desempeño laboral del deficiente mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Medina, R.M.I.C. (1991). *Elaboración de Normas preliminares para la estandarización de una prueba de conducta adaptativa para deficientes mentales mexicanos*. UIA. Unidad Santa Fe.
- Mejía, M.C. y Montalvo, R.Ma.E. (1992). Factores personales y sociales que intervienen en la permanencia del empleo de adultos mexicanos con deficiencia mental. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Méndez, A.C.R. y Villarreal, T.D.B. (1994). Guía de Orientación para la educación sexual para el adolescente hipoacúsico. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Mendoza, C.O. (1994). Estudio de opinión entre padres de familia respecto a la integración educativa. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Meza, M.J. (1994). El deficiente mental, la marginación familiar y la escuela especial Lic. Adolfo López Mateos de Acapulco, Gro. (estudio decaso). UPN, Sistema de Educación a Distancia: Chilpancingo, Gro.
- Mijangos, C.C. (1991). Sugerencias para la rehabilitación del deficiente mental profundo. Area de Deficiencia Mental. ENE
- Montemayor, r.A.V. (1992). La dislexia como obstáculo en el dominio de la lecto-escritura en los alumnos de primer año: Problemas y Soluciones. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Mora, G.Ma.L. (1993). Diferenciación diagnóstica del deficiente mental y el sujeto con problemas de aprendizaje para su adecuado tratamiento. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Morales, S.N.E., (1992). Enfoque ecológico en el tratamiento de niños con dificultades de aprendizajes escolares. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.

- Moreno, M.A. (1992). La educación personalizada como una estrategia para atender niños con problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Muñoz, P.C.E. (1991). Factores económicos, sociales y educativos que influyen en la adaptación del niño preescolar con deficiencia mental leve. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Murray, O. A.L. (1991). Técnicas correctivas para los problemas de dislexia. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mexicali, B.C.
- Nava, T.Ma.C.P. (1995). La educación especial personalizada como actividad transformadora y autotransformante. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Negrete, M.D. y Tovar, G.K.Y. (1995). La función del licenciado de educación especial en el área de audición y lenguaje como guía para niños sordos dentro del museo nacional de antropología. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Neri, G.N.R. (1994). Análisis de las leyes que protegen a los niños de 0-5 años con trastornos neuromotores en México. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Noguez, V.Ma.D. (1991). La psicomotricidad relacional como apoyo fundamental en el desarrollo psicosocial del niño sordo en edad preescolar. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Núñez, L.B.M. (1991). La integración del niño con fisura labial y/o paladar hendido en la escuela regular. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Ochoa, C.Ma.A. y Torres, M.G. (1996). Aplicación de un programa de sensibilización como estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Ochoa, G.L.J. (1992). La dislexia visual. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Cd. Juárez, Chihuahua.

- Olvera, O.Ma.G. (1995). La psicomotricidad y las personas con deficiencia mental profunda, una opción alternativa. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Orta, R.L. (1993). La aceptación del egresado de grupo integrado en el segundo grado de educación primaria y la repercusión de esta en su rendimiento escolar. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Orozco, de G.C. (1991). La terapia familiar sistémica en el abordaje de niños con problemas escolares. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Orozco, S.J.A. (1991). La lecto-escritura en la cuarta etapa de primaria especial como medio de integración a la comunidad. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Ortiz, H.Ma.V.G. (1991). Recopilación de pruebas formales e informales en una batería, para la valoración de niños con problemas de escritura. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Ortiz, P.Ma.L. (1992). Influencia del ambiente familiar en el desarrollo de niños con parálisis cerebral y deficiencia mental. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Osuna, N.P.A. (1995). La supervisión de prácticas en comunidad una aproximación teórica. UIA: Unidad Santa Fe.
- Parra, V.A.E. (1993). La familia y los derechos humanos y especiales de la persona con discapacidad mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Pedroza, M.V.C. (1995). Autorregulación: una alternativa para abordar problemas de aprendizaje en matemáticas en niños de enseñanza básica. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Peón, R.M.E. (1991). Antecedentes, desarrollo y estado actual de la educación especial en México. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Pérez, M.V.C. (1991). El teatro como apoyo a la integración del adulto ciego. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.

- Pérez, M.C. (1993). Iniciación a la educación artística para adolescentes escolarizados de grupos integrados específicos de hipoacúsicos. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Pérez, O.M. (1992). La importancia de la psicomotricidad en niños de 0-6 años con retardo en el desarrollo y/o con deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Ponce, S.B. (1994). El arte en la educación especial del niño deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Pozo, C. (1991). Actitud de los padres ante la sexualidad de sus hijos con síndrome de Down UIA: Unidad Santa Fe.
- Rabadán, F.V. (1996). Influencia de los factores sociales en la vida emocional de mujeres con un hijo discapacitado. UIA: Unidad Santa Fe.
- Ramírez, L.P. (1991). Una alternativa didáctica para superar problemas leves de dislexia en alumnos de primer grado de educación primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mexicali, B.C.
- Ramírez, M.Ma.E. (1992). Material bibliográfico en braille como apoyo al escolar ciego integrado a escuela regular. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.
- Ramírez, M.A.G. (1991). Detección de la persona con deficiencia mental a través de la estimulación temprana en los centros de desarrollo infantil. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Ramírez R.J. (1992). Elementos pedagógicos a incorporar a mi práctica docente del proyecto del nuevo modelo educativo. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Ramírez, Z.Ma.R. (1995). El desarrollo psicomotriz como prevención de las dificultades en el aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Ramos, A.J. (1993). El desarrollo psicomotriz y su influencia en los problemas de aprendizaje de niños de educación preescolar. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Mexicali, B.C.

- Ramos, B.I. (1992). Un esquema de trabajo para la atención de niños con parálisis cerebral en los principios de movimiento, lenguaje, educación y funcionalidad. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Ramos, E.s. (1993). El maestro ante la modernización educativa. Una visión crítica. UPN, sistema de Educación a Distancia: Piedras Negras, Coahuila.
- Ramos, H.P. y Sánchez, V.Ma.E. (1993). Los problemas de lenguaje oral en los niños de preescolar y primaria. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Monclova, Coahuila.
- Rangel, C.O. (1993). Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de educación especial la esfera psicológica de la integración educativa. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Razo, R.L.G. (1993). Cambios en las habilidades sociales de niños con retraso mental a través del juego. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Reyes, I.A. (1995) Danzaterapia: Tratamiento alternativo para niños que presentan retraso en su maduración. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Reyna, G.Ma.T. (1991). El niño con síndrome de Down: origen de la anormalidad, sus principales características e integración social. UPN, Sistema de Educación a Distancia. San Luis Potosí.
- Rios, C.A. (1996). Grupo de autoayuda con personas ciegas y débiles visuales. UIA: unidad Santa Fe.
- Riveroll, M.S. (1993). Análisis de los programas de capacitación de CECEDDE No. 3 y de CAPYS, dirigidos a personas con deficiencia mental. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Rodríguez, A.Ma.G. (1992). La motricidad como base para el desarrollo del niño con síndrome de Down. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Rodríguez, A.R.N. (1991). El adolescente deficiente mental leve y su integración laboral y social. Area de Dficiencia Mental. ENE.

- Rodríguez, De la O.B.E. (1996). Revisión de la propuesta para el aprendizaje de las matemáticas en grupos integrados de la DGEE, sugerencias para su mejor aplicación. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Rodríguez, G.E. (1992). La autonomía: finalidad de la educación especial. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Madero, Tamaulipas.
- Rodríguez, H.P.I. (1996). El impacto de la historia de la discapacidad intelectual en la integración laboral. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Rodríguez, M.M. (1992). Desvalorización y audesvalorización de los niños que asisten a educación especial: centros psicopedagógicos. UPN, sistema de Educación a Distancia: Torreón, Coahuila.
- Rodríguez, O.T. (1993). La integración del niño a la sociedad como un sujeto activo y dinámico: propuesta pedagógica. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Nogales, Sonora.
- Rojas, H.H.H. (1995). Reportaje de la supervisión del trabajo realizado por estudiantes de la UIA en el centro de atención infantil Pilaa Palmera. UIA: Unidad Santa Fe.
- Rosado, D.S.E. (1992). La actitud docente ante la modernización educativa. UPN, Sistema de Educación a Distancia: Villahermosa, Tabasco.
- Saavedra, C.Ma.L. (1996). Integración del deficiente a un grupo de educación regular de primer año. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Salazar, L.A.L. (1994). Algunas reflexiones sobre la modernización educativa. UPN, Sistema de Educación a Distancia. Culiacán, Sinaloa.
- Salazar, M.M.Y. (1993). Utilidad de la psicomotricidad en la rehabilitación del adolescente con deficiencia mental profunda. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Salgado, L.A.R. (1992). El maestro especialista en deficiencia mental frente a niños con rasgos autistas. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Santamaría, M.M.V. (1995). El egresado en audición y lenguaje y su desempeño en el campo laboral. Area de Audición y Lenguaje. ENE.

- Salgado y Hurtado, S. (1993). Efectos de un programa de articulación de lenguaje en la producción fonémica en niños institucionalizadas de 3 años, 3 meses a 3 años 8 meses. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Sánchez, E.A.A. (1991). La capacitación del maestro de primer grado como alternativa para detectar y corregir diversos problemas de aprendizaje. UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Sánchez, G.Ma.I.M. (1995). Decremento de conducta autoestimuladora en dos niños autistas en un ambiente escolar. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Sánchez, R.G. y Schnabel, P.N. (1993). Programa de entrenamiento para la enseñanza incidental del lenguaje, dirigido a madres de niños contrastomos funcionales del habla entre 4 y 7 años. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Sánchez, V.M.P. (1992). Relación entre las deficiencias del desarrollo psicomotor y los problemas de aprendizaje en niños de 5 a 10 años de edad. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Santos, M.J. (1991). La integración del niño con parálisis cerebral a la comunidad. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Santos, R.O. (1992). La importancia de la estimulación temprana en la educación especial (grupo integrado A). UPN, Sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Sarubbi, D.G. (1992). Análisis y sugerencias al programa correctivo de problemas de aprendizaje. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Serrano, c.Ma.I. (1992). Instrumento para maestros de primaria en la detección de niños con problemas de aprendizaje. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.
- Sevilla, C.C., Valdespino, D.L.M. y Vélez, L.Ma.E. (1991). Actitudes de las personas con capacidad de emplear hacia la integración laboral de personas con deficiencia mental. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Sifuentes, S.O. (1992). La deficiencia mental de primer grado en el niño de educación primaria. UPN, sistema de Educación a Distancia: Monterrey, N.L.

- Sigg, C.J.F. (1992). Las funciones maternas de mujeres con hijos autistas: una aproximación psicoanalítica. UIA: Unidad Santa Fe.
- Sosa, O.Y. (1995). La delfinoterapia como alternativa de apoyo en la atención de niños con parálisis cerebral. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Soule, E.g. (1993). Aplicación del método Montessori para la intervención temprana del trastorno neuromotor. Area de Trastornos Neuromotores. ENE.
- Sucre, P.L.E. (1992). Aspectos psicológicos de los niños con secuelas de labio paladar hendido y sus repercusiones en el hacer del licenciado en educación especial en el área de audición y lenguaje. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Tamargo, B.B.R. (1993). Trastornos del lenguaje en niños autistas. UIA. Unidad Santa Fe.
- Tapia, R.Ma.E. (1995). Alternativas para la corrección de dislalias funcionales en alumnos de grupos de atención psicopedagógica primaria. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Torres, M.L. (1993). Orientación e información a padres de familia acerca de la deficiencia mental. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Torres, M.I. (1992). La fotografía como medio de expresión en adultos con retraso mental UIA: Unidad Santa Fe.
- Torres, R.E.Ma. (1993). El perro guía. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.
- Trujillo, L.E. (1991). Cuales y como repercuten las barreras arquitectónicas en las personas con ceguera o débiles visuales. Area de Ciegos y Débiles Visuales. ENE.
- Trujillo, S.F.J. (1993). La aplicación de un método para el problema de la dislexia. Facultad de Psicología C.U., UNAM.
- Urbina, G.B.P. (1992). Estudio descriptivo de las actividades del psicólogo en los centros psicopedagógicos de educación especial (SEP). Facultad de Psicología C.U., UNAM.

- Ulloa, S.E.C. (1994). La modificación del autoconcepto en adolescentes tardíos antes y después de un curso programado de relaciones humanas UIA: Unidad Santa Fe.
- Valdés, G.V.P. (1991). La terapia de juego no directiva como tratamiento para el niño hiperquinético que presenta problemas emocionales. UPN, sistema Escolarizado. Unidad Ajusco.
- Vargas, .S.A. (1996). La posibilidad de la estimulación psicomotriz y perceptiva como base para la adquisición de la lecto-escritura en niños con discapacidad mental. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Vargas, R.L. (1992). Programa de interacción familiar para el deficiente mental mediante la musicoterapia y la ludoterapia. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Vasconcelos, V.a. (1993). Importancia del conocimiento de pruebas psicopedagógicas para el diagnóstico, canalización y atención del deficiente mental educable. Area de Deficiencia Mental. ENE.
- Vázquez, L.F. (1991). Consideraciones terapéuticas para el manejo de la autodestructividad en pacientes con severo retraso mental. UIA: Unidad Santa Fe.
- Vázquez, C.R. y Villalpando, B.E.B. (1992). Sistema integral de estimulación múltiple para la rehabilitación infantil. UIA: Unidad Santa Fe.
- Vázquez, L.F. (1991). Consideraciones terapéuticas para el manejo de la autodestructividad en pacientes con severo retraso mental. UIA. Unidad Santa Fe.
- Vázquez, M.A. (1994). Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de bachillerato hacia la participación de adolescentes en escuela regular. Facultad d Psicología C.U., UNAM.
- Vázquez, V.L.L. (1991). La protección legal a los niños sordos de familias desintegradas. Area de Audición y Lenguaje. ENE.
- Vega, R.G. (1996). El papel de la informática en la educación especial. Area de Problemas de Aprendizaje. ENE.

- Vélez, T. (1991). La formación académica del docente como obstáculo para la adquisición de la lecto-escritura en los grupos integrados. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Villegas, R.s. (1996). La utilización del juego para lograr la maduración del niño en el aprendizaje de las matemáticas con alumnos de primer año con discapacidad mental inscritos en educación especial. UPN, sistema Escolarizado: Unidad Ajusco.
- Yañez, C.Ma.G. (1991). Evaluación de un dispositivo electrónico y una computadora personal que ayuden a modular el timbre de voz en niños hipoacúsicos. Facultad de Filosofía y Letras C.U., UNAM.
- Zurita, V.G. (1993). Transformación de la práctica docente tradicional a través de una visión crítica de la realidad educativa UPN, sistema de Educación a Distancia: Cuemavaca, Morelos.