



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

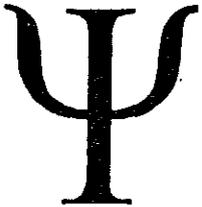
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL ARTE DRAMATICO: UN MEDIO PARA FAVORECER EL CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN PSICOLOGIA PRESENTA: CINTHIA GONZALEZ GOMEZ

DIRECTORA DE TESIS: LIC. ELISA SAAD DAYAN
ASESOR METODOLOGICO: HUMBERTO ZEPEDA



MEXICO, D. F.

1999

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

275656



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*Porque eres ejemplo de vida, ángel,  
gracias mamá.*

*Papá, Joel, César y Yésica,  
Que más que compartir con ustedes un resultado de nuestras vidas.*

*A toda mi gente, por estar en mí... gracias.*

*A Elisa Saad,  
Paty Moreno, Piedad Aladro, Humberto Zepeda y Fernando Fierro,  
por su invaluable apoyo.*

*A Patricia Cheang, Margarita Molina e Irene Muria.*

*Al Centro Educativo Surcos, los alumnos que participaron y Adalberto  
Santamaría por la confianza y entusiasmo en este trabajo.*

*A Dios...*

*“ - El uso total de la expresión - ; Me parece un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.*

**GIANNI RODARI**

# Índice de Contenidos

*Página*

**Resumen**

**Introducción**

## **CAPITULO I.**

### **Nuevas Tendencias en torno a la Educación Especial**

1.1 Historia de la Integración Educativa.	2
1.1.1 Antecedentes.	2
1.1.2 Factores que impulsaron el movimiento de integración.	2
1.1.3 Necesidades educativas Especiales.	13
1.2 La Integración Educativa.	16
1.2.1 El cambio de Paradigma en el sistema educativo.	16
1.2.2 Principios del Movimiento de Integración.	18
1.2.3 Concepto de la Integración Educativa.	20
1.2.4 Elementos descriptivos de la Integración Educativa.	21
1.2.5 Modalidades de Integración Educativa.	22
1.2.6 Condiciones para la Integración Educativa.	27
1.2.7 Justificación de la Integración educativa.	31
1.3 El Movimiento de Integración en México	32
1.3.1 Historia de la Integración en la educación en México	32
1.3.2 Análisis de la propuesta de integración en México	38
1.3.3 Educación para la Vida: Un Modelo de Integración	40

## **CAPITULO II.**

### **Valores y actitudes en torno a la Integración Educativa**

2.1 Concepto de Valor	44
2.2 Concepto de Actitud	46
2.2.1 Cambio de Actitud	48

2.3 Vínculo entre Valores y Actitudes	50
2.4 Investigaciones sobre Actitudes hacia la Integración Educativa.	52
2.5 Valores en torno a la Integración Educativa.	55

### **CAPITULO III.**

#### **Adolescencia**

3.1 Características generales de la Adolescencia.	63
3.2 Aspectos Psicológicos de la Adolescencia.	65
3.3 Aspectos Socioculturales de la Adolescencia.	65
3.4 Actitudes, Valores e Ideales en la Adolescencia.	66
3.5 El Adolescente con Necesidades Educativas Especiales con discapacidad.	67
3.6 La adolescencia en el programa Educación para la Vida	68

### **CAPÍTULO IV.**

#### **Taller de Expresión Dramática: Un medio para la formación en el respeto hacia la diversidad**

4.1 Introducción	71
4.2 La Expresión Dramática	76
4.3 La expresión dramática como energía liberadora en la adolescencia.	79
4.3 Taller de Expresión Dramática: un medio para la formación en el respeto hacia la diversidad en el marco de la Integración Escolar.	81
4.3.1 Antecedentes teóricos	82
4.3.2 La expresión dramática y la educación contemporánea.	82
4.4 Descripción del Taller de Expresión Dramática	84
4.4.1 Principios teóricos	85
4.4.2 Objetivos	86
4.4.3 Estructura General	86
4.4.4 Métodos de Evaluación del taller	90

## **CAPITULO V.**

### **Metodología**

5.1	Planteamiento y Justificación del Problema	92
5.2	Preguntas de Investigación	92
5.3	Hipótesis	92
5.4	Variables	93
5.5	Sujetos	94
5.6	Escenario	95
5.7	Diseño de Investigación	95
5.8	Instrumentos y materiales	96
5.9	Procedimiento	98
5.10	Tratamiento estadístico	99
5.11	Presentación de Resultados.	100

## **CAPITULO VI.**

### **Resultados**

6.1	Resultados encontrados en la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.	104
6.2	Resultados encontrados en la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima en cuanto a grado escolar	105
6.3	Resultados encontrados en la Escala de Referencia Cruzada.	106
6.4	Relación entre la información arrojada por los maestros y los alumnos.	108
6.5	Observaciones y Reportes Personales	110
6.6	Verificación de Hipótesis	110

## **CAPITULO VII**

### **Conclusiones y Consideraciones Finales**

7.1	Conclusiones	113
7.2	Consideraciones Finales	116

7.2.1 Alcances y Limitaciones	116
7.2.2 Sugerencias	117
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>119</b>
<b>Anexos:</b>	
• Taller de Expresión Dramática y ejercicios utilizados en el mismo.	123
• Encuesta para la selección de la muestra.	131
• Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.	133
• Escala de Referencia Cruzada.	137

## RESUMEN

El presente trabajo propone al Arte Dramático en su aplicación de taller de expresión dramática como un medio que favorece actitudes y promueve valores hacia el respeto a la diversidad y a la persona misma. El taller se aplicó a 14 alumnos (as) (4 de los cuales con necesidades educativas especiales) en una escuela secundaria regular. El diseño consistió en una medida previa, la aplicación del taller y una medida posterior en un grupo que actuó como su propio control. Los resultados muestran importantes diferencias en la actitud de los alumnos (as) después del taller en cuanto a las diferencias individuales y autoestima.

## INTRODUCCION

“¿Diferentes, anormales, especiales?; el punto es que a lo largo de la historia de la humanidad su existencia ha resultado evidente; el criterio para nombrarlas de una u otra forma ha dependido de diversos factores tales como las creencias, los valores, el momento histórico de las diferentes culturas y los avances científicos y tecnológicos de diversas disciplinas.

Los movimientos humanistas han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales.

De modo que, hoy en día el término de “anormal” se está desvaneciendo, está dejando de ser una escala en el continuo de la “normalidad”; concepto que igualmente se está modificando y está siendo considerado ya solamente como un sustantivo que sirve para designar la media estadística de conductas, características o situaciones que se acomodan a la norma de una población, y no para designar la esencia de un ser humano.

Estamos viviendo un cambio de paradigma en torno a la discapacidad.

Como respuesta a éste han surgido diferentes movimientos en diferentes áreas cuyo fin es lograr una sociedad donde prevalezca la equidad social, que ofrezca igualdad en oportunidades, en derechos y en obligaciones para todos sus miembros.

Uno de estos movimientos se está desarrollando en materia de educación y el cambio se está llevando a cabo.

El término educación especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria; de tal forma que al niño al que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad o minusvalía, era segregado a la unidad o centro específico.

La educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit o handicap, que les hacía aparecer bastante diferentes del resto de los alumnos considerados como normales.

Esto ha cambiado; la normalización de servicios, que en el ámbito educativo supone la integración escolar, ha dado paso a una concepción y a una práctica distinta. (Bautista, 1993).

La integración escolar puede entenderse como la unificación entre la educación especial y la educación regular, en donde el concepto de problemas de aprendizaje, déficit, etc. ha sido sustituido por el concepto de necesidades educativas especiales, el cual se refiere a las dificultades de aprendizaje situadas a lo largo de un continuo que comprende tanto las generales como las particulares, de modo que cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su historia escolar; dicho concepto hace énfasis en el carácter interactivo y relativo de las mismas.

La escuela de la discriminación ha dado paso a la escuela de la integración. La de la homogeneidad a la diversidad. (Bautista, 1993).

Sin embargo dentro de esta integración, la discriminación y la indiferencia siguen existiendo. En el proceso de integración escolar además de adaptaciones en muchos y diferentes aspectos (arquitectónicas, curriculares, etc.) es necesaria una reconceptualización de los valores que sustentan la forma de enseñanza de las escuelas y la filosofía de sus integrantes. Valores incongruentes que por mucho tiempo han sido eje de formación.

Las escuelas han fomentado la competencia individualizada como forma de enseñanza, hoy en día y en especial en el ámbito de la integración educativa es necesario fomentar una forma de aprendizaje diferente.

La UNESCO en su trabajo para profesores propone como primer paso para la integración educativa: Cambiar de un modelo de aprendizaje competitivo a uno colaborativo. (García y Escalante, 1993). Sin embargo los alumnos están acostumbrados a ser premiados de acuerdo a su desempeño individual y no de acuerdo a uno grupal donde lo que importe no es llegar primero sino juntos.

Esto nos lleva a una revisión de los valores que es necesario manejar alrededor de la integración educativa.

Del énfasis en valores que promuevan la justicia, el respeto, la solidaridad y la equidad social en directivos, personal auxiliar y en docentes de las escuelas regulares se preocupan organizaciones como la UNESCO a nivel mundial y la SEP para México.

El cambio en los alumnos se espera a partir del cambio en el personal escolar, pero el proceso es muy lento; los alumnos con necesidades educativas especiales ya están asistiendo a aulas regulares y el cambio está en proceso. Se necesita de un trabajo conjunto, no se puede dejar a un lado el trabajo con los alumnos ya que es entre ellos donde se dan las relaciones de respeto, solidaridad, compañerismo o no y es en este ámbito donde las personas con necesidades educativas especiales desarrollan o no una autoimagen apropiada. Es la escuela un importante ámbito de formación social.

Ahora bien, si los alumnos se dedican a actividades creadoras, lograrán desenvolver su propia libertad y serán capaces de reconocer los derechos de los demás y practicar la cooperación social. (Lowenfield, 1972).

“Las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima. (Hargreaves, 1989)

El arte dramático, además de ser una actividad creativa, exalta a través del ejercicio de la expresión dramática valores de respeto, tolerancia y solidaridad entre otros.

Byron (1986 cit. En Hargreaves, 1989) señala tres tipos de aprendizaje en la acción dramática:

1. Aprendizaje cognitivo:
  - a) desarrollo de conceptos a través del contenido de la acción dramática.
  - b) desarrollo de técnicas cognitivas, como la elaboración de hipótesis.
2. Aprendizaje Social: desarrollo de las capacidades de los estudiantes para trabajar juntos de forma productiva a través del proceso social de la acción dramática.
3. Aprender cómo emplear la forma dramática.

De esta forma surge la propuesta, partiendo de la necesidad que existe en las escuelas (en especial en las que manejan la educación integrada) de fomentar en los alumnos(as) el respeto a las diferencias individuales y retomando el aprendizaje social y los valores que aporta un taller de arte dramático a los mismos, resulta interesante utilizar este último no solo como una actividad creativa que entre en el curriculum como educación artística, sino como un medio para la enseñanza en el respeto hacia la diversidad.

Considerando esto, el presente trabajo pretende :

- a) Diseñar un taller de arte dramático,
- b) Evaluar antes y después la actitud de los alumnos hacia las diferencias individuales y autoestima,
- c) Identificar si el taller de teatro modifica la actitud de los alumnos hacia las diferencias individuales y autoestima,
- d) Promover el desarrollo de actividades cooperativas.

Con base en estos objetivos, el trabajo se desarrolla en siete capítulos; en los tres primeros se hace una revisión del sustento teórico, el cual aborda los aspectos educativos, sociales y éticos de la integración educativa en los primeros dos capítulos, y las principales características de la población elegida en el tercero.

En el cuarto capítulo se analiza la propuesta, planteando el arte dramático como un medio para la formación en el respeto a la diversidad, así como también se presentan los principios teóricos y características generales del taller diseñado.

En el quinto capítulo se plantea la metodología que se siguió durante la investigación.

Los resultados obtenidos de la aplicación del taller a través de las escalas utilizadas son presentados en el capítulo seis junto con la verificación de hipótesis planteadas en el capítulo anterior.

Por último, en el capítulo siete se presentan tanto las conclusiones como algunas consideraciones finales tales como alcances, limitaciones y sugerencias del presente trabajo.

## **CAPITULO I.**

# **NUEVAS TENDENCIAS EN TORNO A LA EDUCACION ESPECIAL**

# **1.1 HISTORIA DEL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

## **1.1.1 ANTECEDENTES**

Dentro de cualquier contexto o status social se han encontrado a través de la historia de la humanidad, personas con discapacidad; estas personas no se encuentran dentro de la norma standard de la población, razón por la cual han sido segregadas de los derechos, oportunidades e inclusive, obligaciones, que deben tener por el simple hecho de ser seres humanos y de pertenecer a una sociedad. La educación ha sido un claro reflejo de esto; durante el último siglo ha estado dividida en dos fuertes sistemas paralelos. Con la intención de proteger a las personas con discapacidad, la educación especial se ha regido por una filosofía que ha impulsado una gran injusticia social, la segregación. Sus miembros han vivido la indiferencia, el rechazo, la compasión, la minusvalía ; han sido parte de una concepción donde sus limitaciones son vistas como enfermedades o problemas estáticos, cuyas causas no toman en cuenta factores ambientales, son consideradas exclusivamente personales.

No se trata de negar la necesidad de la educación especial, sino de intentar reconceptualizar la perspectiva en que la educación en general deba intervenir para atender las necesidades de todos sus alumnos sin apartarlos de su contexto socio-cultural. (Zacarías,1997)

## **1.1.2 FACTORES QUE IMPULSARON EL MOVIMIENTO DE INTEGRACION EDUCATIVA**

Existen muchos factores que han impulsado el movimiento de integración educativa, a continuación se presentan los que se consideran como mayores determinantes. Para facilitar su explicación han sido divididos en cuatro grupos: cambios en el concepto de discapacidad, movimientos de defensa de derechos, cambios de política social hacia un nuevo paradigma de la discapacidad y cambios de concepción educativa.

### **a) Cambios en el concepto de discapacidad**

El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad ha sido uno de los más importantes ya que a partir de éste emergen los cambios principalmente en el área educativa y legislativa.

A lo largo del tiempo la concepción de la discapacidad ha sufrido muchos cambios; Macotela (1995) en su estudio sobre la evolución y desarrollo de la educación especial menciona la transformación del concepto de discapacidad de acuerdo a ocho periodos clave:

- Periodo del abuso, descuido, ignorancia y aceptación benigna ( -1700), en el cual la discapacidad era entendida bajo términos supersticiosos y mágicos.
- Periodo de la toma de conciencia y el optimismo ( 1700-1860), la causa de la discapacidad se atribuye al organismo.
- Periodo del escepticismo (1860-1900), al ser considerada la discapacidad como una enfermedad, se cree que no existe una “cura” para las deficiencias por los fracasos de algunos métodos.
- Periodo de alarma (1900-1920), la discapacidad es vista como una amenaza al poder ser transmitida por herencia.
- Periodo del progreso limitado (1929-1946), al ser la discapacidad de origen orgánico se le atribuye la inherencia y la inmutabilidad a lo largo de la vida.
- Periodo del interés renovado (1946-1960), las influencias sociales y culturales que se ejercen sobre la discapacidad son empezadas a tomar en cuenta.
- Periodo del optimismo renovado (1960-1970), surgen terminologías y prácticas no segregadoras.
- Periodo del cuestionamiento y replanteamiento (1970- ), se crea el término “Necesidades Educativas Especiales” poniendo énfasis en los apoyos que brinda el medio.

A lo largo de estos periodos el cambio en el concepto de discapacidad ha sido significativo, de modo que hoy en día, se puede afirmar que en la concepción de la discapacidad se ha dado un cambio de paradigma.

El cuadro 1-1 es una adaptación del cuadro comparativo entre la concepción tradicional o médica - rehabilitatoria y la concepción actual o de vida independiente presentado por Lobato (1997).

El cambio de paradigma parte de que las diferencias individuales son inherentes a la naturaleza humana y por tanto la sociedad debe cubrir las necesidades tanto permanentes como transitorias de cada uno de sus miembros.

No existe deficiencia mental pero sí deficiencia social. El paradigma de Vida Independiente afirma que existe una disfunción en la interacción entre los usuarios y los apoyos que brinda la sociedad.

<b>Cuadro 1-1: El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad</b>		
	<b>PARADIGMA TRADICIONAL</b>	<b>PARADIGMA ACTUAL</b>
<b>Terminología</b>	Utiliza etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad.	El término utilizado es “necesidades educativas especiales” que remite a las situaciones enfrentadas por el alumno (a) durante el aprendizaje y por el maestro (a) durante la enseñanza. El término tiene un carácter relativo, interactivo y dinámico.
<b>Enfoque del “Problema”</b>	Radica únicamente en el individuo.	Radica en un mal funcionamiento del ambiente.
<b>Enfasis</b>	El énfasis es puesto en las limitaciones, en la discapacidad	Se enfatizan las potencialidades y las necesidades.
<b>“Solución”</b>	Intervención Profesional por un médico, terapeuta, etc.	Orientación en pares, auto-representación, auto ayuda.
<b>Concepto de Discapacidad</b>	La discapacidad es vista como un estado permanente del individuo.	Se considera como el resultado de un proceso sociocultural y psicológico.
<b>Rol del Individuo</b>	El individuo es considerado como “paciente” que debe ser “curado”.	Se le considera como “usuario”, como un individuo independiente por lo que se le proporcionan los apoyos para que ejerza su derecho a elegir.
<b>Igualdad de oportunidades</b>	Reduce la gama de oportunidades de la persona con discapacidad en diferentes aspectos de la vida.	Desataca las habilidades y potencialidades de todas las personas. Tiene su base en la igualdad, en el derecho de todos.
<b>Segregación/ Integración</b>	Al utilizar la etiquetación separa a las personas con discapacidad de la sociedad.	Considera que las diferencias individuales son universales; elimina las etiquetas.
<b>Logros Deseables</b>	El máximo adelanto es el empleo con ganancia.	Se busca que el usuario viva independientemente.

El paradigma de vida independiente concibe a los individuos como seres integrales que tienen derecho a las mismas oportunidades en todos los aspectos de la vida. Igualmente impulsa a sus miembros a luchar no solo por ser aceptados dentro de la sociedad sino por participar activamente y ser escuchados en las decisiones de repercusión social.

#### **b) Movimiento de Defensa y Autodefensa de derechos.**

El movimiento de Defensa y Autodefensa de derechos ha sido un factor influyente en el cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad y en los cambios de política social, ha sido por lo tanto un fuerte promotor del surgimiento del movimiento de integración.

La *defensa y autodefensa de derechos* es un movimiento de derechos civiles que tiene sus raíces en La Convención de Personas Primero en E.U.A. en 1974, desde entonces se ha registrado un gran crecimiento tanto en número de grupos como en distribución geográfica, de modo que de 1985 a 1995 el número de grupos en E.U.A. incrementó de 55 a 750. De acuerdo con Hayden, Lakin, Braddock y Smith (1995) dicho crecimiento se ha dado como resultado de un cambio a favor del respeto a las personas con discapacidad y a su derecho de hablar y defenderse por sí mismas.

En el contexto de la discapacidad, un defensor es concebido como aquel que lucha por las causas de otros y que actúa en pro de su bien (Alper, 1995 cit. en Cunconan, 1996) ; la Autodefensa es definida por sus miembros como un “grupo de personas con discapacidad que trabajan juntos en pro de la justicia, ayudándose unos a otros a tomar responsabilidad de sus propias vidas y luchar en contra de la discriminación”. (Segunda Convención anual “Personas Primero”, 1991 op. cit.).

La Defensa y la Autodefensa son dos partes de un mismo movimiento, mantienen una relación estrecha y son necesarias la una de la otra. El hecho de que la autodefensa busque que las personas con discapacidad luchen por sí mismas por sus derechos, no implica que la lucha de los defensores tenga que cesar; implica un cambio en ambas partes de modo que las personas con discapacidad no sólo reciban apoyo y los defensores no sobreprotejan, sino ambos colaboren por un bien común.

Para lograr que la Autodefensa funcione eficientemente los grupos dentro del movimiento han creado diferentes programas, destacando entre ellos “Partners in Policymaking” (Weick y Skarnulis, 1988 cit. Balcazar, Keys y Rizzo, 1996) que utiliza el fenómeno de *fortalecimiento* para sus integrantes.

El *fortalecimiento* es un proceso por medio del cual las personas con discapacidad adquieren a través de la reflexión crítica y de la participación grupal un mejor control sobre sus vidas. (Cornell Empowerment Group, 1989 op.cit.)

“El *fortalecimiento* implica una transición del concepto de sí mismo como una víctima, a una auto percepción como ciudadano asertivo y eficaz” (Keiffer, 1983 op. cit.)

De acuerdo con la investigación realizada por Cunconan (1996) son tres los pilares que sustentan el éxito de una defensa o autodefensa:

- 1. Fortalecer las voces.** Refiriéndose a cuatro principales aspectos: *Cómo* comunicarse, utilizando eficientemente los mecanismos de la comunicación: persuasión, negociación y compromiso. *A quién* comunicarse, conociendo personas a quién referirse e identificando contactos valiosos. *Qué* comunicar, comunicando un punto de vista o un objetivo de lucha, enfocando el contenido en los derechos, educando a los demás y compartiendo perspectivas personales. *Cuándo* comunicar, desarrollando un sentido del tiempo correcto y la habilidad de tomar riesgos cuando sea necesario.
- 2. Trabajar en equipo.** *Con compañeros y miembros de la comunidad*, desarrollando un sentido de unión común y de energía, de modo que los integrantes sepan que no están solos en la lucha. *Con los creadores de leyes* creando contactos e intercambiando información, necesidades e ideas para favorecer la defensa.
- 3. Tener actitudes de valentía y liderazgo.** *Características Personales*, reconociendo y trabajando para mejorar el desarrollo de habilidades personales tales como valentía, pasión, autoestima, autoconfianza y toma de decisiones y de riesgos. *Familia y amigos*, reconociendo el importante papel que los miembros de la familia y los amigos juegan tanto al ser proveedores del apoyo para desarrollar valentía y liderazgo como en la construcción de la confianza en ellos mismos.

La función de estos pilares puede ampliarse mucho de acuerdo a las necesidades y fuerza de los integrantes de cada grupo.

De esta forma los grupos de Defensa y Autodefensa de derechos se han hecho presentes en la última década, han participado activamente en la modificación y creación de las leyes a favor de la discapacidad y han fortalecido a sus integrantes de modo que hoy en día son más las personas con discapacidad que se desenvuelven en la sociedad ejerciendo sus derechos y respondiendo a sus obligaciones.

### **c) Cambios de política social hacia un nuevo paradigma de la discapacidad.**

Conforme los valores, las ideologías y los principios cambian, las leyes como normas que rigen a la sociedad también deben transformarse para seguir siendo representativas.

El cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad y los movimientos de defensa y autodefensa de derechos han ejercido una gran influencia en el sistema legislativo, tanto a nivel internacional como nacional.

En las últimas décadas han tenido lugar diferentes asambleas que han luchado por replantear las leyes que a lo largo del tiempo han sobreprotegido, excluido y segregado a las personas con discapacidad. A continuación se presentan las asambleas que a nivel internacional han tenido una mayor repercusión en la modificación y creación de las leyes en favor de los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad y de la sociedad con respecto a ellas.

Las acciones que han tenido mayor impacto a nivel nacional, se presentan en el punto “El movimiento de Integración en México” del presente capítulo.

Con respecto a los derechos de las personas con discapacidad han tendido lugar desde 1981 una serie de eventos que han dado como resultado la constitución de las Normas Uniformes para la Igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. (Cuadro 1-2)

<b>Cuadro 1-2 : Iniciativas Internacionales a favor de los derechos de las personas con discapacidad. (1981-1993)</b>	
1981	Año Internacional de los Impedidos.
1981	Los derechos del retrasado mental.
1983-1992	El decenio del Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad.
1993	Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades. ONU

El sustento político y moral de las normas uniformes para la igualdad de oportunidades se encuentra en una serie de Convenios y Declaraciones que han sido elaboradas y ratificadas por diversos países: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, Declaración de los Derechos de los Niños, Convención para la eliminación de la discriminación en la mujer y el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad (ONU).

Las Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades no son de carácter obligatorio, no fueron creadas para ser leyes, pero se busca que al aplicarse en un mayor número de países se conviertan en normas de derecho internacional, constituyendo así un instrumento normativo de acción y fortalecimiento para las personas con discapacidad y sus familias.

Su finalidad es “*garantizar a niños y niñas, mujeres y hombres, y a sus familias en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, que tengan los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades de los demás ciudadanos*” .

<b>Cuadro 1-3: Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades. ONU 1993</b>	
<b>I. Requisitos para la igualdad de oportunidades.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mayor toma de conciencia.</li> <li>2. Atención Médica.</li> <li>3. Rehabilitación.</li> <li>4. Servicios de Apoyo.</li> </ol>
<b>II. Esferas previstas para la igualdad de participación.</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Posibilidades de Acceso.</li> <li>6. Educación.</li> <li>7. Empleo.</li> <li>8. Mantenimiento de los Ingresos y Seguridad Social.</li> <li>9. Vida en Familia e Integridad Social.</li> <li>10. Cultura.</li> <li>11. Actividades Recreativas y Deportivas.</li> <li>12. Religión.</li> </ol>
<b>III. Medidas de Ejecución</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Información e Investigación.</li> <li>14. Cuestiones normativas y de planificación.</li> <li>15. Legislación.</li> <li>16. Política económica.</li> <li>17. Coordinación de los trabajos.</li> <li>18. Organización de personas con discapacidad.</li> <li>19. Capacitación de personal.</li> <li>20. Supervisión y evaluación a nivel nacional de los programas sobre discapacidad en lo relativo a la aplicación de las Normas Uniformes.</li> <li>21. Cooperación económica y técnica.</li> <li>22. Cooperación Internacional.</li> </ol>
<b>IV. Mecanismos de Supervisión</b>	

Las Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades están divididas en cuatro secciones y cuentan en total con 22 artículos. (Cuadro 1-3). A pesar de la trascendencia que tiene cada uno de los artículos para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, para fines de este trabajo se seleccionaron los siguientes.

El artículo primero cuyo contenido expone una mayor toma de conciencia por parte de la sociedad sobre los derechos, necesidades, posibilidades y contribuciones de las personas con discapacidad enuncia, entre otras cosas que:

1. Los Estados deben iniciar y apoyar campañas informativas que comuniquen el mensaje de que las personas con discapacidad son ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones que los demás.
2. Los Estados deben velar por que los programas de educación pública reflejen todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad.
3. Los Estados deben iniciar y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades.
4. La promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños con discapacidad.
5. La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales.

La igualdad de oportunidades en la educación, enunciada en el artículo sexto de la segunda sección, debe ser reconocida por los Estados en todos los niveles educativos en entornos integrados para los alumnos con discapacidad.

1. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar.
2. Deben facilitarse condiciones de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.
3. En los estados en que la educación sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad.
4. Para asegurar que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los estados deben:
  - a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general.
  - b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables.
  - c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.
5. En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cabría analizar la posibilidad

de establecer la enseñanza especial, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. La calidad de esa educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con ésta.

Dentro de la misma sección el artículo diez afirma que los Estados deben velar por que las personas con discapacidad tengan oportunidad de utilizar su capacidad creadora, artística e intelectual, no solamente para su propio beneficio sino también para enriquecer a su comunidad, siendo ejemplo de tales actividades la danza, la música, el teatro, las artes plásticas, la pintura y la escultura.

Por último el artículo quince de la tercera sección expone que los Estados tienen la obligación de crear las bases jurídicas para la adopción de medidas encaminadas a lograr los objetivos de la plena participación y la igualdad de las personas con discapacidad y enuncia que:

1. En la legislación nacional, que consagra los derechos y deberes de los ciudadanos, deben enunciarse también los derechos y deberes de las personas con discapacidad. Los Estados tienen la obligación de velar por que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos, incluidos los derechos civiles y políticos.
2. Deberá eliminarse toda disposición discriminatoria. La legislación nacional debe establecer sanciones apropiadas en caso de violación de los principios de no discriminación.

Por otro lado, otra de las asambleas de mayor trascendencia en la historia en torno a la discapacidad y a la educación es la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” que se llevó a cabo en 1994 en Salamanca, España; en ésta se formuló la declaración de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.

A continuación se presenta una síntesis de la declaración de Salamanca con el contenido de mayor trascendencia para éste trabajo. (Cuadro 1-4)

**Cuadro 1-4: Declaración de Salamanca**  
**De principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.**

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación y renovando la petición de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990, para garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares; recordando las Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades que instan a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte íntegra del sistema educativo; observando la búsqueda por mejorar el acceso a la enseñanza de las personas con discapacidad y reconociendo la participación activa,

los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales,  
en representación de 88 gobiernos y 34 organizaciones internacionales,

Creemos y proclamamos que:

- cada niño y niña tiene el derecho fundamental a la educación, y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos,
- los sistemas educativos deberán ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlas en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades,
- las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos.

De acuerdo con Van Steendlandt (1995, cit. en Lobato, 1997) La Declaración de Salamanca ha sido la iniciativa de mayor relevancia en los últimos años a nivel internacional; en ella se resalta la importancia de infundir en la sociedad una actitud positiva hacia la diversidad.

**b) Cambios de concepción educativa.**

Igualmente en el ámbito educativo se han dado cambios. A partir de los años 60 y principalmente en la década de los 70, se produjo un movimiento de gran fuerza que dio lugar a un cambio en la concepción de la educación especial; este cambio se vio favorecido por las siguientes tendencias (citadas por Marchesi y Martín, 1990):

1. **Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.** La nueva visión en la que no se estudia la deficiencia como un fenómeno autónomo propio de un alumno, sino que se considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. El sistema educativo puede intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características deficitarias.
2. **Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso.** El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo.
3. **El desarrollo de nuevos métodos de evaluación,** métodos más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
4. **El cuestionamiento de la funcionalidad de los sistemas educativos.** La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en la escuela ordinaria como en la educación especial, que cuestionaron las funciones de cada uno de estos sistemas aislados, señalando las limitaciones de cada uno de ellos.
5. **Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares,** que se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses.
6. **Abandono y fracaso escolar.** La constatación de que un número significativo de alumnos abandonaban la escuela antes de finalizar la educación obligatoria. El concepto de fracaso escolar, cuyas causas se situaban en factores sociales, culturales y educativos, replanteo la frontera entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.
7. **Los limitados resultados de las escuelas especiales,** ya que trabajaban con un significativo número de alumnos. La heterogeneidad de alumnos que recibían obligó a una redefinición de objetivos, de sus funciones y de sus relaciones con el sistema educativo ordinario.
8. **El aumento de experiencias positivas de integración** contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.
9. **La existencia de una corriente normalizadora** en todos los servicios de los países desarrollados.
10. **La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación** planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

### 1.1.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En el informe Warnock publicado en 1978 aparece por primera vez el término de necesidades educativas especiales, el cual había empezado a utilizarse en los años 60 pero sin la capacidad inicial de modificar la concepción dominante.

De acuerdo con Marchesi y Martín (1990) hablar de un alumno que presenta necesidades educativas especiales se refiere a aquellos niños que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

En el concepto de necesidad educativa especial se considera que un niño o una niña necesitan de una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. El concepto de dificultad de aprendizaje es relativo; se da cuando un niño tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los niños de su misma edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad. (Bautista, 1993)

Guajardo (1998) expone que solamente aquellas necesidades que para satisfacerse requieran de apoyo adicional o diferente son necesidades educativas especiales; las que no lo requieran, por definición, no lo son.

Ruiz (citado en Bautista, 1993) presenta los rasgos característicos del planteamiento de necesidades educativas especiales de esta forma:

- a) el énfasis en las necesidades educativas especiales concebidas como un "continuum", que comprende desde las más generales a las más particulares y específicas;
- b) el concepto de necesidades educativas especiales como el hecho de precisar ayudas pedagógicas específicas para el logro de los fines de la educación;
- c) la asimilación de estas ayudas pedagógicas específicas a recursos materiales, personales técnicos provenientes del marco educativo.

El concepto de necesidades educativas especiales remite, en primer lugar, a las dificultades de aprendizaje, pero también a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades y evitar esas dificultades. (Marchesi y Martín, 1990).

A partir de esto, se puede resumir que el concepto de necesidades educativas especiales está completamente ligado a los apoyos pedagógicos y a los servicios educativos que el centro educativo pueda brindarle al alumno durante su vida escolar.

"No se trata ya de brindar ayuda a determinados alumnos calificados de especiales sino de cambiar el currículo para que se ajuste a todos los alumnos." (UNESCO, 1993)

De acuerdo con Guajardo (1998) las necesidades educativas especiales son dificultades con el currículo básico, que necesitan de apoyos adicionales o diferentes para superarlas; dicho autor afirma que estas dificultades con el currículo no son solamente del alumno, son de los maestros, de las escuelas e inclusive del sistema educativo que lo diseña, "Si un currículo básico no es funcional para la formación de todos como ciudadanos, ni es básico, ni es currículo".

### ***NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DISCAPACIDAD***

En el último documento editado en 1998, Guajardo analiza la relación entre los conceptos de necesidades educativas especiales y discapacidad; dicha relación ha creado confusión a partir de la utilización de ambos conceptos dentro del nuevo paradigma.

Guajardo especifica que las necesidades educativas especiales no niegan la discapacidad, pero no tienen su origen en ella, en tal caso, *las consecuencias sociales de la discapacidad y no las biológicas son las que las propician*. Porque un alumno podría presentar o no n.e.e. en una escuela u otra, con un maestro u otro, o con el mismo maestro cuando cambia de actitud.

Pero no es al alumno a quien le corresponde cambiar, sino al contexto educativo en el que se desenvuelve; es así como las necesidades educativas especiales tampoco parten del maestro como un hecho aislado e individual, sino de la organización de la escuela en torno al currículo. De esta forma existen alumnos con discapacidad pero sin necesidades educativas especiales (que son las referidas al currículo), alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y de acuerdo con Schmelkes (1995 cit. en Guajardo) para satisfacer las necesidades educativas (incluidas las especiales) el compromiso radica en el colegio de profesionales de la escuela, en la constante discusión profesional de las estrategias de enseñanza en los acuerdos y el diseño de un proyecto escolar.

## **EDUCACIÓN ESPECIAL Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Partiendo del marco conceptual que caracteriza a este movimiento, la educación especial ya no se piensa como una educación específica y exclusivamente dirigida a un tipo de alumnos, sino que se entiende "como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos alumnos". (Bautista, 1993).

En el siguiente cuadro Bautista (1993) resume las características de los términos de educación especial en su sentido tradicional y de Necesidades Educativa Especiales:

### **EDUCACION ESPECIAL**

- Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.
- Suele ser utilizado como "etiqueta diagnóstica".
- Se aleja de los alumnos/as denominados normales.
- Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma al error.
- Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.
- Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.
- Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.
- Hace referencias a los Programas de desarrollo individualizado, los cuales parten de un diseño curricular especial.

### **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

- Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.
- Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno/a.
- Las N.E.E. se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término E.E.
- Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual.
- Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.
- Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.
- Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.
- Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas que parten del Diseño Curricular ordinario.

El cambio en la utilización de un término que englobaba a una persona por un “problema de aprendizaje” o discapacidad, perdiendo de vista su totalidad como ser humano, a un lenguaje que no etiqueta, que por el contrario impacta y concientiza, es el principio de una realidad buscada por mucho tiempo, una realidad en la que ni raza, ni sexo, ni posición económica, ni capacidad intelectual sean motivos de segregación, de discriminación.

## 1.2 LA INTEGRACION EDUCATIVA

### 1.2.1 EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

A partir de los cambios realizados, principalmente los referentes a la concepción de la discapacidad, se esclareció la necesidad de transformar el sistema paralelo de educación por un sistema de educación integrada, que a la vez cubriera las necesidades específicas de los alumnos antes destinados a la educación especial y las de los alumnos considerados regulares; sobresalió así la inutilidad de mantener un sistema educativo paralelo.

En el análisis realizado por Stainback y Stainback (1984) se habla de dos principales premisas que sustentan la unión entre el sistema educativo regular y el sistema educativo especial.

La primera de ellas plantea que *las necesidades instruccionales de los alumnos no justifican la existencia de dos sistemas paralelos de educación* argumentando que: a) No existen dos tipos de alumnos; la conceptualización al dicotomizar en alumnos normales y especiales es errónea. Todos los alumnos son individuos únicos con características físicas, psicológicas e intelectuales, que difieren a lo largo de un continuo con las características de los demás. b) El sistema educativo dual es un sistema discriminatorio ya que está basado en el hecho de que solo existe un grupo especial de alumnos que necesita programas educativos individualizados, basados en sus características y necesidades únicas; sin embargo, todos los alumnos son individuos únicos que tienen necesidades instruccionales individuales. Al tener acceso todos los alumnos a los programas educativos individualizados serían beneficiados. c) No existen métodos instruccionales especiales para una u otra población; todos los métodos deben ser utilizados para cubrir las necesidades de todos los alumnos.

La segunda premisa afirma que *operar en un sistema educativo dual es ineficiente*; esta premisa se justifica planteando que: a) El sistema educativo dual crea una innecesaria y costosa necesidad de clasificar a los alumnos. No los concibe como seres integrales sino a partir de una característica los etiqueta y los segrega para poder clasificarlos. b) El sistema educativo dual crea barreras artificiales entre los profesionales de cada campo, fomenta la separación y la competencia provocando, inclusive la duplicación de tareas en lugar del avance a través de la

cooperación. c) El uso de categorías que excluyen las habilidades e intereses de los alumnos es la base en el sistema educativo dual para la determinación del servicio educativo al que los alumnos se unirán; como consecuencia de esto, los alumnos son asignados a sistemas que no necesariamente cubren sus necesidades ni favorecen su desarrollo. d) un sistema integrado ofrece un currículo más diverso y por lo tanto más capaz de cubrir las necesidades de sus alumnos. El sistema educativo dual reduce las posibilidades ofreciendo solamente dos tipos de currículos, el especial y el regular. e) Las ofertas del sistema educativo especial y del sistema educativo regular son limitadas por lo que en ambos sistemas existen alumnos que no se alcanzan a ajustar a estas. El sistema integrado busca unir fuerzas, experiencia y habilidades para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos dentro de un mismo ambiente.

**Cuadro 1-5 : El sistema de educación dual frente al sistema de educación integrada**

	<b>Sistema educativo dual</b>	<b>Sistema educativo integrado</b>
<b>Alumnos (as)</b>	Dicotomiza la concepción de los alumnos (as) en <i>normales</i> y <i>especiales</i> .	Reconoce las diferencias individuales a lo largo de un continuo.
<b>Enseñanza</b>	Se imparte el mismo contenido, de la misma manera y al mismo tiempo a todos los alumnos de un grupo.	Toma en cuenta las diferencias individuales y la forma de aprendizaje de cada alumno.
<b>Métodos Instruccionales</b>	Se utilizan métodos específicos para cada población, bajo la concepción de que unos no pueden ser utilizados como los otros.	Afirma que todos los métodos pueden ser utilizados para cubrir las necesidades de todos los alumnos.
<b>Curriculum</b>	Se limita a dos opciones: regular y especial.	Ofrece un currículo diverso y flexible de adaptarse a las necesidades de los alumnos (as).
<b>Servicio educativo</b>	Se determina a partir de la "categoría" en la que fue colocado el alumno(a).	Buscando el desarrollo integral, se determina de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos (as).
<b>Aprendizaje Social</b>	Discrimina y segrega limitando las oportunidades de ambas poblaciones de aprendizaje social.	Integra bajo un mismo ambiente, fomenta el respeto y el enriquecimiento a partir de las diferencias individuales.
<b>Relaciones profesionales</b>	Fomenta la competencia y la separación entre los profesionales de ambos sistemas.	Impulsa a la cooperación, al trabajo en equipo por un bien común.

Analizando el cuadro 1-5, el cual hace una comparación entre las ofertas de ambos sistemas (sistema de educación dual y sistema de educación integrada) se puede hacer más clara la justificación de la necesidad de un cambio a favor de un sistema educativo integrador.

### **1.2.2 PRINCIPIOS DEL MOVIMIENTO DE INTEGRACION**

La normalización, la sectorización y la integración son los principios del movimiento de integración que buscan un desarrollo óptimo de las personas con necesidades especiales, tanto a un nivel personal, formando gente productiva y autónoma, como a un nivel social, convirtiendo este sistema en un sistema de igualdad de oportunidades donde los roles que se desempeñen impliquen derechos y obligaciones compartidos por toda la sociedad.

#### ***NORMALIZACION***

La normalización propone poner a la disposición de las personas con necesidades especiales, condiciones y recursos para que tengan una aproximación lo más cercana posible a lo que ofrece el medio de vida de la sociedad.

Este principio se origina en los países escandinavos al final de los años cincuenta. En 1969 Nirje (citado por Bautista, 1993) lo define como "la introducción en la 'Vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad'", "Normalización significa un ritmo normal de la semana".

Wolfesberger (1972, op. cit.) formula el principio de normalización como: "el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles".

Normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarlo como es, con sus deficiencias, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

**"Lo normal es un trato normal"**

*CONFÉ*

## **SECTORIZACION**

Tradicionalmente los servicios asistenciales para personas con discapacidad estaban centralizados en instituciones específicas y, especiales. Actualmente se busca la desinstitucionalización integrando estos servicios especiales al sistema general de servicios públicos.

Sectorización significa pues, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren. 'Desde este punto de vista la normalización, pasa por la sectorización que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social "normal", tener "experiencias normales" dentro de "estructuras normales" de la sociedad: estructuras sociales, educativas, de salud, y de trabajo (UNESCO, 1982, cit por Ochoa, 1996).

Las ventajas de la sectorización radican principalmente en dos aspectos: el decremento de los costos al utilizar los servicios locales existentes y en el cambio de actitud de los miembros de la comunidad.

"Como una estrategia se trata de una posibilidad bastante buena; se dice que solo un 10% de las personas con discapacidades en nuestro país son atendidos por los diferentes servicios, entre ellos los educativos. Demandar servicios para todos no sería real, pues el gobierno tendría que multiplicar los que ahora tiene. En cambio, si cada chico con discapacidades puede ir a las escuelas regulares que estén donde vive, se cumpliría esta demanda". (San Luis, A. 1994 cit. en Suarez, 1994).

## **INTEGRACION**

La NARC (National Association of Retarded Citizens, USA) (op.cit) dice al respecto: "La integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal".

La integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no discapacitados (De Lorenzo, 1985; cit. por Ochoa, 1996)

“La integración ofrece a los niños con discapacidades herramientas necesarias para su incorporación al medio social y laboral, así como el ejercicio de su derecho a una educación completa y de calidad”. (Suaréz, C. 1994)

### 1.2.3 CONCEPTO DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

La integración educativa es una tendencia, un movimiento que se desarrolla a nivel mundial; busca ampliar la cobertura de educación para las personas con necesidades educativas especiales, esto es, busca que los integrantes del sistema de educación especial sean recibidos en el sistema de educación regular, enriqueciéndolo y disfrutando de todas las ventajas que este ofrece, además de seguir teniendo acceso a los servicios específicos de asistencia y terapia.

La perspectiva de la integración educativa parte del principio de considerar a la discapacidad como algo que no está determinado exclusivamente por factores intrínsecos al sujeto, sino como resultado de una interacción entre los recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio. (Van Steenlandt citado en Gutiérrez, 1994).

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

De acuerdo con Medrano (1986, citado por Ochoa, 1996) la educación integrada es un sistema completo de atención, tratamiento y servicios para las personas que ya sea por sus capacidades cognitivas, por sus alteraciones sensoriales, por dificultades motrices o por cualquier otro motivo, no se ajustan al modelo establecido en la sociedad”.

Por otro lado, Kaufman (cit. por Bautista, 1993) define la integración “referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo individualmente determinado”.

Birch (1974, citado por Bautista, 1993) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

#### **1.2.4 ELEMENTOS DESCRIPTIVOS DE LA INTEGRACION EDUCATIVA**

Para entender mejor lo que es la educación integrada, Birch (cit. En Ochoa 1996 ) presenta los siguientes elementos descriptivos:

- En la educación integrada los alumnos con necesidades educativas especiales son asignados a diferentes clases según sus necesidades, procurando que asistan a una clase regular y proporcionándole el apoyo educativo que requiere en otro horario.
- En cualquier modalidad de servicio se respetan las necesidades educativas especiales de los alumnos, sin darles una etiqueta categórica para determinar el programa educativo que seguirá.
- Mediante el proceso de integración, los maestros de las clases ordinarias, amplían y adaptan los procedimientos y el contenido educativo, de forma que todos los alumnos se incorporen a los programas regulares con niveles adecuados para cada uno.
- Es posible realizar la integración educativa a cualquier nivel, desde la etapa preescolar, hasta terminar la educación secundaria, y aún después.
- Los alumnos se retiran de las clases regulares sólo cuando es estrictamente necesario, para asistir a programas específicos de enseñanza..
- En algunos casos, los alumnos reciben instrucción individual, o en pequeños grupos proporcionando tareas específicas asignadas por el maestro especial.
- Los maestros especiales y ordinarios deben acordar sobre la distribución del tiempo y de las tareas para los alumnos integrados, según sus necesidades.
- Los maestros del sistema regular son responsables de los informes y reportes sobre el progreso de cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales; consultando e intercambiando opiniones con el maestro especializado.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales deben comenzar su educación en clases materiales o de primer grado, en escuelas del sistema regular, con el apoyo educativo necesario; y solamente transferirlos a clases o escuelas especiales, durante el periodo que se requerirá para prepararlos para su integración a la escuela regular.
- La selección para cada nivel de integración, se hace con base en las necesidades educativas de los alumnos y a la capacidad de los programas integradores para satisfacer las mismas.
- Las escuelas y los ambientes en que se imparte la educación integrada, ofrecen espacios sin barreras arquitectónicas son escuelas flexibles para todos los niños.
- El currículo de capacitación de los maestros regulares incorpora teoría, práctica, materiales, tecnología y manejo de clases en grupo integrado.

Desde otra perspectiva basada en la estructura organizativa, Deno en 1970 (cit. en Marchesi, 1990) propone un sistema de cascada de servicios (fig. no.1).

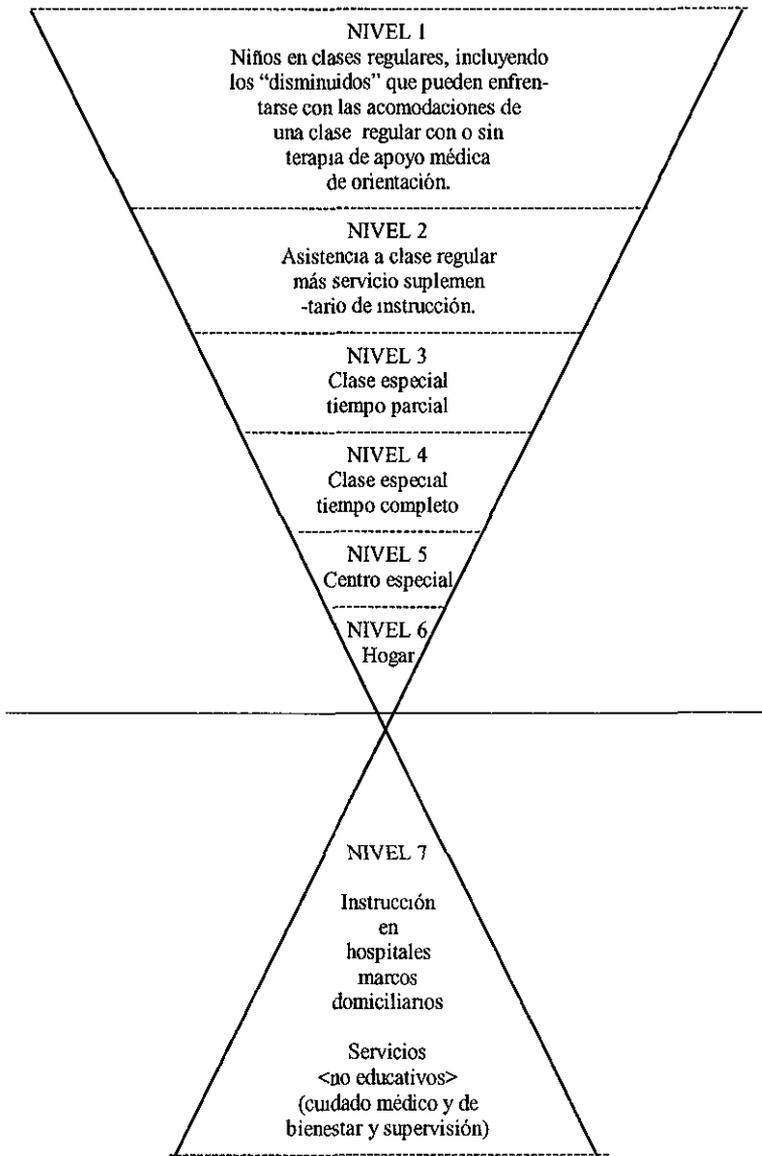


Figura 1. Niveles en proceso de integración (Deno, 1970 cit. en Marchesi y Martín, 1990)

Este sistema lo concibe como un medio para adaptar los servicios a las necesidades de las personas, en lugar de repartir o acomodar a las personas a los diversos servicios.

Por otra parte el sistema de cascada C.O.P.E.X. publicado en 1976 (citado en Bautista, 1993) comprende ocho niveles escalonados que responden a las necesidades individuales de los alumnos, desde una perspectiva de normalización. ( figura no.2 ).

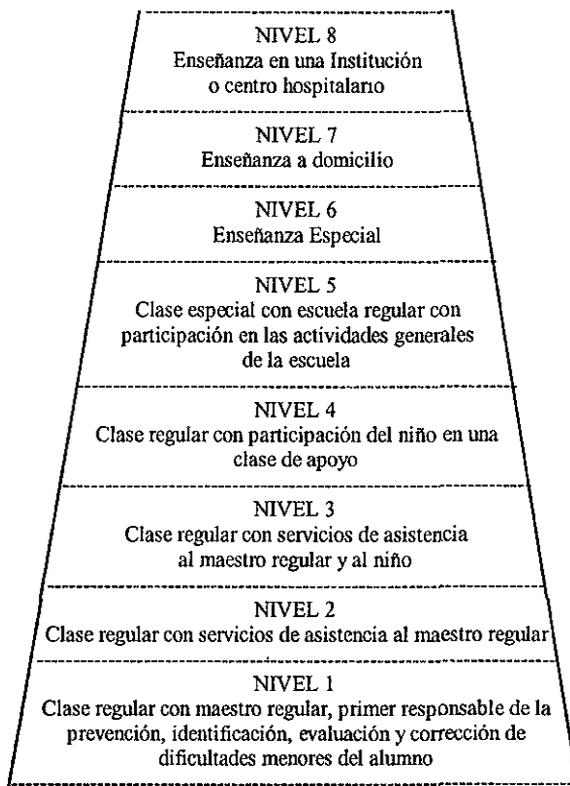


Figura 2. SISTEMA DE PIRAMIDE EN CASCADA  
(C.O.P.E.X., 1976, cit. en Bautista, 1993)

En el Nivel 1, se incluyen todos los alumnos diferentes capaces de seguir los programas normales de la clase, atendida por un profesor ordinario que asume la responsabilidad de la misma, actúa como tutor e interviene en la prevención y corrección de las dificultades menores de aprendizaje de los alumnos.

En el nivel 2. los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con su profesor tutor v siguiendo los programas ordinarios. El profesor tutor recibe orientación y ayuda de] profesor de apoyo y/o de algún otro especialista.

En el nivel 3, los niños siguen permaneciendo todo el tiempo en el aula ordinaria con su profesor y reciben en el mismo salón el refuerzo pedagógico que necesitan mediante la ayuda del profesor de apoyo quién también orientará al tutor, si así fuere necesario, y en todo caso ambos actuarán coordinadamente.

En el nivel 4. los alumnos y alumnas con necesidades especiales permanecen parte del tiempo en el aula ordinaria y otra parte en el aula de apoyo.

El nivel 5 corresponde a los alumnos escolarizados en un aula o clase especial dentro de un centro ordinario, atendidos por un profesor especialista, responsable del grupo-clase. Participan con los demás niños en actividades extra-curriculares.

En el nivel 6, los alumnos están escolarizados en un centro de Educación Especial.

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

Nivel 8, los alumnos que por sus características especiales, por circunstancias familiares o por falta de servicios en su sector socio-familiar, no puedan recibir la atención educativa que precisen, serán escolarizados en internados o escuelas hospitalarias, que presten la atención necesaria en cada caso.

Haegarty, Pocklington y Lucas en 1981 (cit. por Marchesi y Martin, 1990) proponen un modelo de organización de diferentes posibilidades en Educación Especial, modelo que por su flexibilidad se adapta fácilmente a la situación de otros países; este modelo es conocido como "Distribución de la Oferta Educativa en Educación Especial" y presenta las siguientes opciones de integración:

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

F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial

G. Colegio especial a tiempo completo.

En México existen diversos programas que promueven la integración educativa que se han puesto en marcha.

Uno de los programas de organización de la educación integrada es el que proponen Santamaría y Saad en 1992 (cit. en Zacarías, 1996) y el cual es representado por una pirámide invertida de opciones educativas en donde la parte más abierta representa a las personas con mayores oportunidades de integración. (figura no.3)

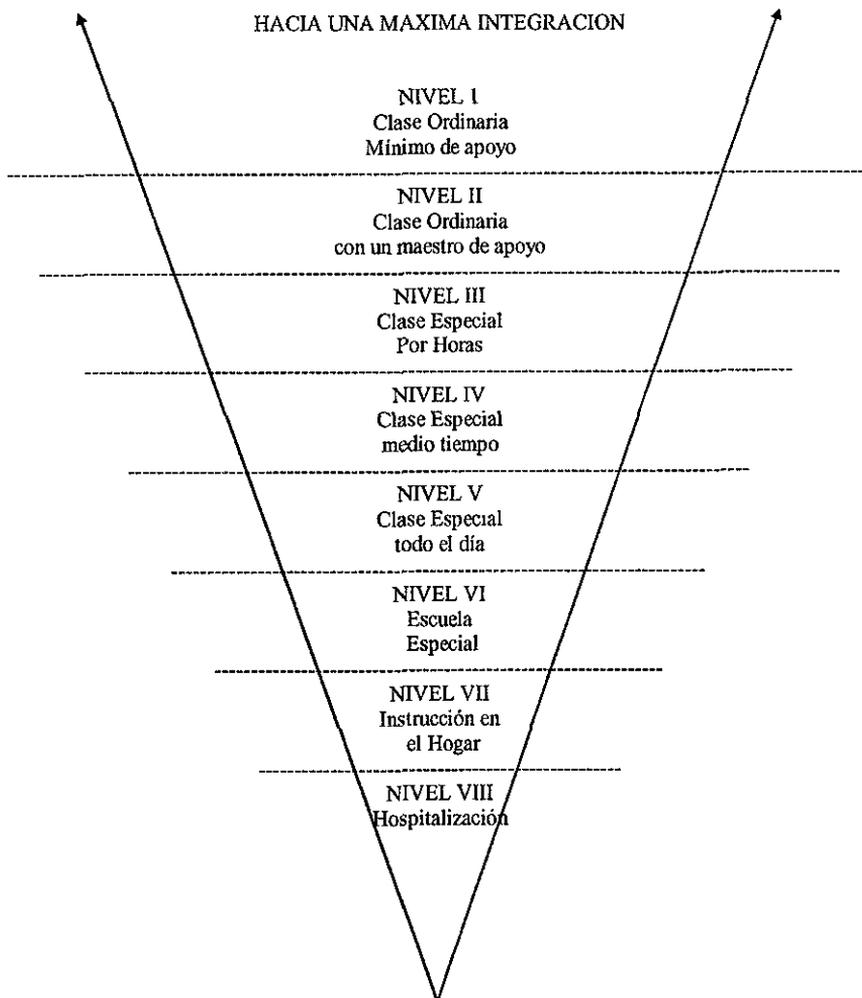


Figura no. 3. Pirámide invertida de opciones educativas  
(Santamaría y Saad, 1992)

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

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

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

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

Nivel V. Clase especial todo el día. Consiste en tener un salón de clases al que, asisten sólo personas con NEE permanentes siendo igual a cualquier otro tipo de escuela regular, en la clase los alumnos con discapacidad reciben la instrucción que requieren en todas las áreas y el contacto con los alumnos regulares se lleva a cabo en los espacios comunes, compartiendo recreos, ceremonias y en general actividades extra-escolares.

Nivel VI. Servicio en la escuela especial. Es quizá la alternativa educativa más conocida y empleada en México. Esta alternativa consiste en tener una institución en la cual todos los alumnos que asisten tienen alguna discapacidad.

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

Nivel VIII. Hospitalización. Se ubica a las personas con severos problemas de salud, por lo que tendrán un limitado campo de integración y participación social.

### **1.2.7 CONDICIONES PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA**

Antes de poner en marcha un programa de integración es necesario tomar en cuenta diversos aspectos que son decisivos para el éxito o el fracaso de la misma.

"el riesgo es que si los chicos con discapacidades llegan a las aulas regulares porque así lo manda la ley, y el maestro regular no tiene una capacitación y asesoría permanentes, las consecuencias pueden ser desastrosas para la persona especial. Los padres y los alumnos

volverían a la escuela especial más desconfiados y temerosos. De ahí la necesidad de que padres y maestros participen activamente en la consolidación de la integración educativa.”.

(San Luis, A. 1994 citado en Suarez, 1994)

Bautista en 1993 señala algunos aspectos a considerar para lograr una exitosa integración educativa:

- Antes de una generalización, es necesario establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.
- Otro aspecto prioritario consiste en realizar una campaña de información y mentalización de la opinión pública sobre el fenómeno de la integración escolar.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas transformaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos.
- Reducción de la proporción profesor/alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible, que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, toda vez que el proceso de integración no acaba en el centro, sino que continua fuera de él.
- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno.
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros educativos y,
- La formación y perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo.

Por otro lado, la Unión Nacional de Profesores (1993) plantea algunas consideraciones prácticas que se deben tener en cuenta "no sólo antes de plantearse la integración de un alumno con necesidades especiales en un aula ordinaria. o plantearse un proyecto educativo de centro integrador de alumnos con tales necesidades, sino también a lo largo de la vida escolar de ese alumno o de la escuela integradora".

## PERSONAL

(Cada uno de los que labora en la escuela)

- Aceptar gustosamente el principio de integración.
- Revisar constantemente sentimientos y pensamiento de aceptación o rechazo por medio de la expresión libre.
- Trabajar junto con el niño con necesidades especiales.
- Adaptar sus métodos de enseñanza.
- Introducir un adecuado sistema de registro
- Prestar consideraciones al plan en términos del currículo, de las necesidades del niño, de los problemas concretos que precisan estudio a fondo y de las fuentes de ayuda especializada.
- Destinar a una persona, con un cargo de dirección, la responsabilidad de estudiar los esquemas de integración y las necesidades educativas especiales en toda la escuela.
- Contar con la preparación suficiente para el adecuado manejo de los niños con necesidades educativas especiales.
- La escuela debe contar con suficiente personal de apoyo para permitir a todos los profesores prestar al programa de integración la atención que requiere.
- Formación del personal docente y no docente y evaluación de necesidades futuras de los mismos.

Con respecto al NIÑO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES es necesario tomar en cuenta:

- Analizar si podrá hacerle frente a la integración o si podrá hacerlo más tarde.
- Pedir su opinión sobre lo que se está planificando.
- Identificar dificultades o frustraciones a las que podría enfrentarse.
- Tomar en cuenta sus necesidades intelectuales, sociales y físicas del niño.
- Ventajas e inconvenientes que el programa presenta para el niño en concreto.
- El programa debe proporcionar confianza al niño y asegurar su progreso.
- Considerar un currículo individualizado y no el general para todos los niños, lo cual implica hacerle las modificaciones pertinentes.

- Para realizar dichas adaptaciones y modificaciones, tomar en cuenta las necesidades del niño en cuanto a su conducta, recompensas y sanciones adecuadas y razonable.
- Asignación de un tutor que lleve el seguimiento de su desarrollo y evolución, así como también que lo comunique al personal indicado.
- Igualmente se debe escoger el momento más adecuado para el paso del niño de un curso a otro e identificar las necesidades del niño para lograr el desplazamiento con éxito

## FAMILIA

- Expresar libremente tanto pensamientos como sentimientos con respecto a la integración.
- Interesarse por el conocimiento del plan, tanto sus ventajas como sus desventajas.
- Aclarar dudas y preocupaciones.
- Mantener un registro de los progresos individuales y crear un plan particular para el niño, participando en su totalidad promoviendo los progresos y haciendo también participe a las personas cercanas a la familia.
- Mantener contacto con el personal de la escuela y con familias de cuyas experiencias puedan aprender.
- Estar al tanto de cualquier cambio planificado.

## LA ESCUELA

Algunos aspectos a considerar para promover la integración:

- Prever tanto la disposición (tanto en aceptar como en hacer los cambios necesarios) de la escuela frente a la integración como la experiencia obtenida.
- Hacer una revisión de la política de la escuela frente a la integración
- Dicha revisión consiste en asegurarse de que exista un análisis del modo en que puede integrarse cada niño, un sistema de revisión y procedimientos de registro para monitorizar las necesidades educativas del niño.
- Definir la población existente y la flexibilidad del plan que se desarrolla para todos los integrantes.
- Definir el número de niños que deben ser integrados y las necesidades educativas de cada uno.

- Contrastar estos niños con los niños que están en la escuela , con el objeto de obtener necesidades similares entre ellos y resultados obtenidos.
- Fomentar estrechas relaciones de trabajo con profesionistas y organizaciones
- Colmar a la autoridad local de educación e identificar personal y recursos que pueda proporcionar.

#### AMBIENTE SOCIAL

- Organizar el horario escolar de manera que promueva la integración escolar.
- Hacer partícipes a los niños con necesidades educativas especiales a las actividades de su grupo que sean pertinentes.
- Definir el personal de apoyo que se cuenta para dichas actividades.
- Fomentar que no se considere a los niños con necesidades educativas especiales como un grupo separado. (tanto a nivel social como de trabajo).
- En cuanto al entorno físico, identificar el nivel de acceso a todas las áreas de la escuela.

#### 1.2.7 JUSTIFICACION DE LA INTEGRACION EDUCATIVA

Algunas de las razones que justifican la integración educativa fueron expresadas por un movimiento de opinión a favor de esta, que se formó a partir de 1960 en diversos países del mundo, y cuyo objetivo era reclamar condiciones educativas satisfactorias dentro de la escuela regular para todos aquellos alumnos que estaban integrados a la educación regular y sensibilizar a todas las personas involucradas (maestros, padres de familia, autoridades civiles y autoridades educativas) para que adoptaran una actitud positiva en el proceso. (Marchesi y Martín, 1990)

De acuerdo con Marchesi y Martín (1990) algunas de las razones señaladas eran las siguientes:

- Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad.

- La integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva con los alumnos con algún tipo de deficiencia, contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización.
- La integración educativa es además beneficiosa para el resto de los alumnos ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros.
- La integración exige una mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos y, también, una mayor provisión de recursos educativos de todo tipo.

### **1.3 EL MOVIMIENTO DE INTEGRACION EN MEXICO**

Al igual que la integración en el resto del mundo, la integración en México surge de la necesidad de cambiar el sistema educativo paralelo o dual por un sistema integrador que cubre las necesidades y responde al derecho de educación de todos los alumnos. La educación regular y la educación especial formaban el sistema educativo del país, hoy en día lo siguen formando pero de una manera diferente, los servicios que brindaban han sido reorientados.

#### **1.3.1 HISTORIA DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MEXICO**

Con respecto a la evolución y el desarrollo de la educación especial en México, Macotela (1995) presenta una clasificación de ocho periodos claves mismos que son utilizados para describir los cambios en la concepción de la discapacidad (ver pag. 3) y que abarcan desde antes del siglo XVI hasta los años 70's.

A partir de 1970 los cambios que se han dado en el área de educación especial han sido significativos y se han visto influidos principalmente por el cambio de paradigma en el concepto de discapacidad y en el sistema educativo y por la modificación del sistema legislativo tanto a nivel internacional (antes expuestos) como a nivel nacional.

Los primeros indicios de integración de manera formal en México se dieron cuando en 1970 con la Reforma Educativa, la Dirección General de Educación Especial dio a conocer el "Proyecto de Integración Educativa" el cual pretendía que los alumnos y alumnas con

dificultades de aprendizaje asistieran a las escuelas regulares; dicho proyecto no incluía alumnos con discapacidad.

Tuvo que pasar bastante tiempo para que esto se modificara, hasta que en 1989 el Plan de Modernización Educativa 1989-1994 dentro de las diversas propuestas que buscaban mejorar los servicios para las personas con discapacidad, planteó el proyecto de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares para el ciclo 1994-1995.

De este modo la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación, realizó una profunda transformación en la educación que se ha gestado en el país: La modificación de la ley general de educación, publicada en el diario oficial en Julio de 1993 "es la primera que a nivel nacional incorpora a las personas con discapacidades y sus requerimientos de enseñanza dentro de sistema educativo" regular ofreciendo, para la educación especial, una gran oportunidad de innovación. (Suaréz, C. 1994) "Es central considerar que la integración educativa del sujeto con necesidades educativas especiales requería de una ley no discriminatoria. Para ello, era fundamental que se modificara la Ley Federal de Educación para permitir cobertura legal a las estrategias de integración educativa". (DGEE-SEP. 1994)

En el artículo 41 de esta ley declara que se destina a los "individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes" a la educación especial, la cual será impartida en los centros escolares de educación especial de acuerdo con sus propias condiciones y necesidades, fortaleciendo la equidad social.

Este es un punto en donde se nota claramente el cambio realizado a la Ley General de Educación, la cual enuncia que la educación especial solamente se ofrece a las personas cuyas condiciones las apartan del objetivo principal del artículo 41, el cual establece su integración a los planteles de educación básica regular: "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, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva".

La reforma educativa de la educación básica iniciada en México, está encaminada a reconocer las necesidades educativas especiales. Por ello pone énfasis en cuatro factores claves: (DGEE-SEP, 1994)

- La flexibilización del curriculum básico.
- La capacitación y actualización permanente de los profesores.
- El reordenamiento del sistema educativo, desde la reestructuración del sistema hasta la gestión escolar de los centros escolares.
- La participación de los padres y la comunidad escolar.

A partir de 1994 y 1995 se reorientaron los servicios de educación especial, en la escuela regular a las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) y de los centros de educación especial a los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.). (Guajardo, 1998)

Las U.S.A.E.R. atienden a las escuelas regulares y específicamente a los maestros quienes tienen alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados en su aula, impulsando de esta forma la confianza en ellos para abrir sus puertas.

En los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) se atienden sin discriminación alguna a todos los alumnos con cualquier discapacidad. En los C.A.M. se adopta el currículo de la educación básica y los grupos se organizan por niveles y grados educativos (educación inicial, preescolar, primaria y formación para el trabajo para lo que no ingresen a la secundaria) de acuerdo a la edad y grado escolar que le corresponde (con una flexibilidad de un grado) y no a la discapacidad.

De esta forma los padres de familia pueden optar por la escuela regular con apoyo de U.S.A.E.R. o bien por un Centro de Atención Múltiple ya que a partir de la eliminación del diagnóstico psicológico de admisión (modificación del Art. 41 de la Ley General de Educación, 1993) todos los alumnos tienen derecho a la educación básica sin importar la discapacidad y el grado de la misma.

Posteriormente en 1995, la Comisión Nacional Coordinadora emitió el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. (Feiner, 1997 cit en Lobato, 1997).

En dicho programa dentro de los aspectos educativos resalta el que se refiere a la “Integración de los Menores con Discapacidad a la Escuela Regular” que enuncia:

- promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad,

- introducir en las diversas asignaturas el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas e
- integrar a jóvenes y adultos con diversas discapacidades a todas las opciones educativas.

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

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

En 1997 tuvo lugar otra de las grandes iniciativas que han impulsado el desarrollo de la integración en México: La Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la diversidad. A continuación se presenta una síntesis elaborada por Lobato (1997) con los aspectos más relevantes de ésta:

<b>Síntesis de la Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales</b>
<p>La SEP, el SNTE, autoridades educativas de toda la República, Organismos Públicos y Organizaciones no Gubernamentales, reunidas en el marco de las acciones del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, tomando en cuenta los planteamientos de la Declaración de Salamanca y las recomendaciones de La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social trabajaron sobre cuatro líneas de trabajo llegando a las siguientes conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Población:</b> ofrecer educación básica a todos los niños independientemente de su condición física o social, aceptar que no todos los menores con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y que no todas las necesidades educativas especiales se refieren a una discapacidad y poner énfasis en la <i>equidad para la diversidad</i>.</li> <li>■ <b>Operación de los Servicios Educativos:</b> tender puentes entre los actuales sistemas de educación especial y regular para evitar sistemas duales y ofrecer mejores posibilidades para el desarrollo de los niños.</li> <li>■ <b>Actualización y Formación del Magisterio:</b> reconocer la importancia de la <i>formación y sensibilización</i> del magisterio para el éxito de la integración.</li> <li>■ <b>Materia de Trabajo:</b> no se pretende desaparecer los sistemas de educación especial, sino de ampliar su cobertura en función de las necesidades de la población.</li> </ul>

A partir de estas conclusiones emergieron cuatro principios:

1. **Principio de Justicia:** entendido como *equidad*
2. **Vincular la igualdad y la diferencia:** ampliar la interpretación del concepto de igualdad considerando las diferencias existentes.
3. **Igualdad de Oportunidades:** específicamente para los menores con necesidades educativas especiales independientemente de sus circunstancias.
4. **El derecho de todos a la educación básica:** enfatizando el derecho de los menores que afrontan alguna discapacidad.

Se puede observar cómo en esta declaración además de reafirmar el derecho que tienen todos los niños a la educación básica se resalta la importancia de crear una cultura de igualdad de oportunidades, de respeto hacia la diversidad.

Finalmente en Noviembre de 1998 el Director de Educación Especial de SEP para el D.F. publicó el documento “Integración e Inclusión como una Política Pública Educativa en América Latina y El Caribe”, realizado para el IX Congreso Nacional de Padres y Organizaciones (México) y para el III Congreso Iberoamericano de Educación (Brasil). En este documento Guajardo expone cómo en los últimos años ha sido necesario *modificar y crear conceptos operativos* que respondan a una sólida política pública sustentada por principios de educación especial en lo referente a integración escolar, necesidades educativas especiales y un concepto nuevo de discapacidad, así como por principios de educación básica general, de atención a la diversidad, equidad, calidad y el nuevo concepto de inclusión.

“La exclusión de una escuela regular dio lugar a la educación especial segregada. (Guajardo, 1998). La calidad en la educación básica no se va a lograr hasta que no estén incorporados los niños con discapacidades. No hay calidad educativa con exclusión o segregación.” (Guajardo, 1994).

Partiendo de esta política pública Guajardo explica los dos movimientos educativos convergentes: **la inclusión** que siendo una apertura de la escuela regular se trata de un movimiento centrípeto que admite la diversidad de su población incluyendo a los alumnos con discapacidad en sus aulas; **la integración escolar**, que busca que los alumnos cursen su educación básica ya sea en los centros escolares de educación especial o integrados a una escuela regular y que se trata de una apertura de los centros especiales, de un movimiento centrífugo hacia la escuela regular.

Los alumnos provenientes o no de un CAM, con discapacidad que estén en proceso de inclusión en la escuela regular, que presenten necesidades educativas especiales y que la educación especial les brinde apoyo a través de las USAER y los alumnos sin discapacidad en las escuelas regulares que presentan necesidades educativas especiales y son también atendidos por USAER están en un proceso de integración escolar.

“Los conceptos son dinámicos y sirven para orientar acciones en la realidad. Cuando cambiamos de realidad, también los conceptos cambian para referirnos a ella. Mientras la escuela regular excluya habrá que hablar de inclusión, mientras desintegre, de integración” (Guajardo,1998) A partir de las modificaciones realizadas los conceptos alrededor de la integración se definen de la siguiente manera:

La integración escolar es la de todos los alumnos que, con o sin discapacidad, presentan necesidades educativas especiales en la escuela regular y que son atendidos por USAER. La integración escolar también es considerada como integración educativa.

La integración educativa se refiere a un currículo básico para todos, de modo que los alumnos con discapacidad que asisten a los CAM participan en la integración educativa, no en la escolar. La educación en los CAM no es una educación para todos.

“La escuela regular atiende necesidades educativas de todos sus alumnos y, en la diversidad, irá procurando una mayor inclusión de alumnos con discapacidad. Educación especial atiende las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, en integración educativa y escolar, con o sin discapacidad. Ni una, ni otra, atienden la discapacidad; una se encarga de las necesidades educativas, y la otra de las necesidades educativas especiales. Ambas, de acuerdo al currículo de educación básica.” (Guajardo,1998)

El trabajo para dar respuesta a la integración exige de esfuerzos extraordinarios para llevarse a cabo, es por esto que es necesaria la participación activa de toda la sociedad y fundamental la de profesores, personal que labora en las escuelas, de los alumnos regulares, de la familia, de profesionistas, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y por supuesto la de aquellas personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (ya sea de forma individual o incluidos en las organizaciones no gubernamentales).

### 1.3.2 ANALISIS DE LA PROPUESTA DE INTEGRACION EN MEXICO

Existe un sin número de ventajas en lo referente a la integración de personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad al aula regular desde el punto de vista de la SEP, una de ellas radica principalmente en que permite terminar con un sistema paralelo de educación el cual " resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa e inviable para dar cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales. En otras palabras, la educación especial puede cumplir hoy con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial". (DGEE-SEP), 1994).

De esta manera la educación especial no queda marginada de los criterios globales de calidad educativa. "La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social necesidades educativas especiales, etcétera" (DGEE-SEP. 1994).

El programa de integración educativa no pretende cancelar los servicios de educación especial e incorporar inmediatamente a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a los centros regulares, pretende establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración, ofreciendo así, además de los servicios inherentes, "el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar" (DGEE-SEP, 1994).

Por otro lado, es importante recordar que este programa es un medio para la integración social de las personas con necesidades especiales; inicia a nivel educativo, pero pretende la extensión a un nivel productivo social. Esta estrategia de integración de las personas con necesidades educativas especiales a la sociedad, requiere de una acción integral en lo que respecta a salud, recreación, deporte, educación y área laboral, ya que de otro modo, es casi imposible que logren su autonomía como ciudadanos productivos con posibilidad de defender sus derechos y responsabilizarse de sus obligaciones ante la sociedad y el estado.

Sin embargo "Con la ley no nace la integración" (Guajardo, E. 1994). En materia de educación las primeras dificultades con las que se afronta la integración es la exigencia a los docentes como dirigentes de grupo de afrontar y solucionar problemas, a los directivos de ser responsables desde la arquitectura y servicios hasta la filosofía existente, esto es, la integración les exige enfrentarse a un tipo de población para la que no están preparados profesionalmente, provocando así angustias, incertidumbres y resistencia.

Igualmente los alumnos integrados a escuelas regulares que egresan de la primaria, se enfrentan a una secundaria todavía muy excluyente. A penas en el ciclo escolar 1996 - 1997 se enunció la norma de inscripción a secundaria para alumnos con discapacidad (Guajardo, 1998) y todavía son realmente pocas los centros educativos inclusivos, que han abierto sus puertas a la diversidad.

En general las principales limitaciones encontradas radican en una gran gama y cantidad de aspectos difíciles de trabajar y de lento proceso, tal como es la reestructuración operacional a nivel nacional tanto de los servicios educativos, laborales, de salud, recreación, etc. como y principalmente de la ideología de la sociedad en que vivimos.

Guajardo (1998) expone tres grandes desafíos a los que se enfrenta la política pública de la integración en educación especial y de inclusión en la escuela regular:

- en el **área social**, las creencias espontáneas discapacitantes de la gente sobre las personas con discapacidad;
- en el **sistema de administración educativa**, que mantiene una estructura burocrática de supervisión en cadena sobre la función docente para el cumplimiento de metas sobre el control uniforme de gestión y no sobre el cumplimiento de objetivos de calidad a través de la heterogeneidad de estrategias bajo el compromiso profesional de los actores en las escuelas.
- la **crisis de las profesiones educativas**, que se presentan con la creencia por un lado del maestro regular que se enfrenta a una población para la que no se formó y por otro la del maestro especialista de que se desprofesionaliza si no continúa cumpliendo el rol de experto y si comparte el conocimiento con los maestros regulares.

“La política pública de la integración y la inclusión contiene una gran complejidad con un conjunto de incertidumbres que tienen soluciones, todas ellas, participativas en cada arena de su política, la de los ciudadanos, la administración y los profesionales”. (Guajardo, 1998)

### **1.3.3 EDUCACION PARA LA VIDA: UN MODELO DE INTEGRACION**

En 1967 la Doctora Julieta Zacarías propone el programa Educación para la Vida, el cual ofrece un sistema de servicios que buscan favorecer la integración de personas mexicanas a la sociedad en todos sus rubros (educativo, recreativo, de salud, laboral y social).

Basado en la filosofía humanista y sistemática, Educación para la Vida considera que cada individuo es “único” y tiene derecho de desarrollarse al máximo, por lo cual se propone como un modelo que busca desarrollar en las personas con discapacidad la autonomía y favorecer la autorepresentación; partiendo del principio de Normalización busca que cada individuo viva bajo condiciones lo más semejante posible al resto de la sociedad, poniendo siempre énfasis en el ambiente y en los apoyos que este puede brindar.

El objetivo del programa es (Zacarías, 1996) “el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo con discapacidad intelectual para que éste pueda integrarse ampliamente como un ciudadano mas, participande del derecho a dirigir su propia vida contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autorrepresentación”.

Para lograr esto, es necesario empezar por romper esquemas, prejuicios, barreras, esto es por un cambio de actitud social hacia la diversidad.

El programa está formado por 11 áreas clasificadas en tres grupos, áreas básicas, áreas de apoyo y áreas de proyección social.

### ***AREAS BASICAS***

#### **I. VIDA DIARIA**

Busca desarrollar en la persona habilidades de organización, planeación y solución de actividades de la vida diaria de modo que en un futuro pueda desenvolverse, con los apoyos necesarios, de una forma independiente.

## II. AJUSTE PERSONAL Y SOCIAL

Favorece el desarrollo de hábitos de comportamiento adecuado, tal como *higiene personal* y *arreglo*, *acatamiento de normas* y *orientación socio-sexual*. Dentro de esta área se trabajan aspectos emocionales de cada etapa de la vida, de modo que las personas logren entenderse y aceptarse con sus capacidades y limitaciones; se fomenta la *iniciativa*, la *defensa* y el ejercicio de los *derechos* y las *obligaciones* que tienen como personas y ciudadanos.

## III. AREA LABORAL

A través de diferentes medios busca que las personas exploren sus intereses y aptitudes. Desde la niñez *fomenta* tanto una actitud positiva hacia el empleo como hábitos de trabajo, tales como *asistencia*, *puntualidad*, *limpieza*, *responsabilidad*, *comunicación*, *iniciativa*, uso eficiente del tiempo, etc., de modo que las personas puedan *desarrollar una conducta socioadaptativa* que les permita ubicarse, utilizando apoyos, en el medio laboral.

## IV. AREA RECREATIVA

La utilización del tiempo libre de una manera sana y divertida es básica; esta área *fomenta* la propia *planeación* y *conducción* individual o grupal de actividades deportivas, artísticas, culturales y sociales de acuerdo a las edades e intereses de las personas.

### ***AREAS DE APOYO***

#### A) AREA ACADEMICO - PRACTICA

A través de la enseñanza (con apoyos académicos básicos) de materias académicas básicas como son: *matemáticas*, *español*, *ciencias sociales* y *ciencias naturales*, se busca *traspolar* el aprendizaje adquirido a situaciones concretas de la *vida diaria*, de modo que la persona pueda *solucionar problemas* y *alcanzar el desempeño más independiente posible*.

#### B) AREA DE USO DE LA COMUNIDAD

El desarrollo de esta área es fundamental para el programa ya que en ella se desarrollan las *destrezas necesarias* para establecer y tener acceso a los recursos que se encuentran en la comunidad, tales como *correo*, *uso de rutas de metro y autobus*, y *utilización de direcciones*

específicas; con esto se busca que la persona conozca y pueda utilizar la comunidad de la forma más independiente posible.

## ***AREAS DE PROYECCION SOCIAL***

### **1. AREA LEGISLATIVA**

Impulsa a las personas con discapacidad, sus familias y profesionales a formar una unidad que colabore con la creación y modificación de leyes, de modo que se favorezcan de una forma eficiente sus necesidades, así como también la promoción y defensa de sus derechos humanos fundamentales.

### **2. AREA DE INVESTIGACION**

A través del establecimiento de relaciones con Universidades y otras instituciones, se desarrollan proyectos conjuntos de investigación social, que buscan solucionar y prevenir las dificultades, en todas las áreas, a las que se enfrentan las personas con discapacidad y ser factores de cambio en la comunidad.

### **3. AREA DE SENSIBILIZACION Y DIFUSION**

Se aplican programas formales e informales para informar, sensibilizar y concientizar a la comunidad, a fin de romper barreras ideológicas y establecer redes de comunicación y apoyo.

### **4. AREA DE CAPACITACION Y FORMACION PROFESIONAL**

Con base en necesidades específicas, se desarrollan programas dirigidos a los agentes comunitarios, a los padres, personal participante y familiares.

### **5. AREA DE VINCULACION**

Busca formar redes de comunicación y relación con diferentes organizaciones que tengan objetivos comunes al mejoramiento de la vida de personas con discapacidad, de modo que se logre un trabajo conjunto ( con la comunidad) en el desarrollo de las áreas anteriores.

Educación para la Vida está dirigido a personas con discapacidad intelectual, y da seguimiento al desarrollo de estas desde la niñez hasta la vida adulta, de modo que abarca tres etapas (niñez, adolescencia y vida adulta).

Por motivos de esta investigación se profundizará las actividades de Educación para la Vida en la etapa de adolescencia, contenido que se presenta más adelante en el capítulo III de Adolescencia.

**CAPITULO II.**  
**VALORES Y ACTITUDES EN TORNO A LA**  
**INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

Los valores y las actitudes ocupan un lugar importante dentro del campo de la Psicología, esto se debe a que el ser humano no nace con ellos e igualmente a que estos no pueden atribuirse a la maduración fisiológica, esto es, tanto valores como actitudes son adquiridos.

La primera fuente de transmisión de valores y de actitudes es el núcleo familiar. Los centros educativos son considerados como el medio en el que se prosigue con esta tarea, razón por la cual el papel que juegan en este sentido es fundamental.

El curriculum oculto ha sido a través del tiempo la principal forma en que valores y actitudes han sido transmitidos en los centros educativos, sin embargo para la integración escolar no es suficiente, ya que requiere de un mayor esfuerzo por parte de todas las personas e instancias involucradas en ella (psicólogos, pedagogos, centros educativos, etc.) por clarificar esta forma de transmisión; la integración escolar requiere que los valores y actitudes transmitidos sean claros y congruentes, de modo que comuniquen eficientemente la necesidad de vivir en una sociedad basada en la justicia, el respeto y la tolerancia, en la participación activa y solidaria.

## 2.1 CONCEPTO DE VALOR

El estudio de los valores es un tema relativamente nuevo; la axiología, disciplina que los estudia, surgió hacia la mitad del siglo XIX; esto no quiere decir que los valores no se estudiaran antes, solamente que el estudio se realizaba de una forma diferente. Sin embargo hoy en día siguen existiendo muchos cuestionamientos alrededor de los valores, ¿son universales, estático, son eternos o caducos?, ¿son objetivos, existen por sí mismos o son una proyección del deseo del ser humano subjetivo?, etc.

En búsqueda de respuestas dentro de su estudio, los valores han sido definidos de diferentes formas.

Un estudio que ha sido relevante en torno a los valores ha sido el de Rokeach (citado en Reich y Adcock, 1980) quien define el valor como “ la convicción perdurable de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente *preferible* a un modo de conducta o estado final de existencia *opuesto o contrario*”. Al decir “modo específico de conducta” Rokeach se refiere a los valores instrumentales que pueden aludir a la moralidad o a la competencia; y cuando dice “estado final de existencia” se refiere a los valores finales, que pueden ser de enfoque intrapersonal e interpersonal. En su definición encontramos que Rokeach atribuye a los valores un carácter de permanencia relativa, así como cuatro componentes, uno emocional, el hecho de que lo hagan a uno sentirse bien o mal, uno

motivacional, debido a que existe una lucha por alcanzarlos, uno afectivo y uno cognoscitivo que son traducidos por la palabra "preferible".

Rokeach identifica dos principales funciones de los valores, una normativa y otra motivacional. La primera se encarga de regir la conducta; partiendo de que una norma es la explicitación colectiva de un valor, esta nos ayudará por ejemplo a juzgar o evaluar, alabar o condenar. La segunda función se refiere a la lucha, concebida como necesidad humana, por alcanzar los valores.

De acuerdo con Carreras (1997) un valor puede ser concebido como una convicción razonada de que algo es bueno o malo para llegar a ser más humanos; así mismo afirma que todo valor tiene una polaridad: un contravalor que existe por sí mismo y no por consecuencia del valor y que se define como todo obstáculo que dificulta al hombre llegar a ser más persona, restándole humanidad.

De acuerdo a este autor los valores se perciben mediante una operación no intelectual llamada estimación y pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano.

Ahora bien, el grado de estimación hacia determinado o determinados valores, crea una jerarquía que se configura como un sistema de valores. El sistema de valores es una organización jerárquica - un ordenamiento de rangos - de valores, de acuerdo a su importancia. (Rokeach cit. Reich y Adcock, 1980)

Es importante no confundir la jerarquía de los valores con su clasificación, ya que esta no implica necesariamente un orden jerárquico; los valores han sido clasificados de diferentes maneras: según Carreras (1997) los valores se pueden clasificar en: vitales, materiales, intelectuales, morales, estéticos y religiosos.

Los valores al estar relacionados con la existencia de la persona dependen en gran medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por lo tanto de ideas y actitudes que se reproducen (imitación) de las instancias socializadoras con las que tiene contacto, afectan la conducta, configuran y modelan ideas, condicionan sentimientos, son cambiantes y dinámicos. (op.cit.)

## 2.2 CONCEPTO DE ACTITUD

La actitud es definida como un afecto positivo o negativo (posición en favor o en contra) hacia un objeto o clases de objetos actitudinales; estos conjuntos afectivos están interconectados con las cogniciones o creencias, es por esto que es necesario concebir a las actitudes conformadas por componentes cognoscitivos y afectivos. (Abelson, 1960; citado en Javiedes, 1996).

Por su parte Reich y Adock (1980) consideran un componente más; según estos autores cada actitud posee un componente afectivo, otro cognoscitivo y un tercer conativo. Es en el componente conativo donde los componentes afectivo y cognoscitivo encuentran su expresión; ahora bien, la conducta exhibida no forma parte de la actitud propiamente dicha, solo la tendencia a actuar es lo que forma parte de ella.

Por otro lado, Smith (1947, citado en Javiedes, 1996) proporciona una explicación a cada componente de la actitud desde su enfoque funcional:

- El componente afectivo de la actitud incluye la dirección e intensidad como características afectivas que implican la reacción del individuo hacia el objeto actitudinal como un todo y las reacciones a cada uno de los atributos que pueda poseer.
- El componente cognoscitivo está formado por el contexto informativo y la perspectiva temporal de la actitud. El primero se refiere al conjunto de creencias, estereotipos y conocimiento factual que la persona posea con respecto al objeto actitudinal; la perspectiva temporal se refiere al grado en el cual la anticipación del desarrollo futuro del objeto está integrada a la perspectiva actitudinal presente.
- El componente conativo describe el curso de acción que podrá tomar el individuo respecto al objeto de actitud.

Dentro de este mismo enfoque pero con una tendencia motivacional, Katz (1960, citado en Javiedes, 1996) define la actitud como la predisposición del individuo para evaluar un símbolo, objeto o aspecto de su mundo en forma favorable o desfavorable, siendo esta expresada en comportamiento verbal o en comportamiento no verbal.

## ***RASGOS FUNCIONALES***

Sostener o mantener una actitud cumple diversas funciones las cuales dependiendo del enfoque teórico pueden clasificarse en diferentes tipos.

De acuerdo con Smith, Bruner y White (cit. en Javiedes, 1996) sostener una actitud cumple tres funciones:

- Valoración del objeto, es una función cognitiva que propicia un sentido de realidad y orienta a la persona con respecto a su ambiente
- Ajuste Social, es una función que media en las relaciones interpersonales de modo que las facilita, las mantiene o las interrumpe.
- Externalización, esta función se cumple cuando la actitud se desarrolla de tal manera que busca defender al Yo de la ansiedad que genera en la persona los conflictos internos.

Ahora bien, retomando el enfoque motivacional, Katz (1960, cit. en Javiedes, 1996) plantea cuatro categorías funcionales de una actitud:

1. Las actitudes sirven como medio para alcanzar la meta deseada, para evitar resultados no deseados o para que la persona se identifique con experiencias previas en la satisfacción de motivos.
2. Las actitudes defienden la autoimagen; su formación procede de la persona misma, de sus conflictos emocionales.
3. Las actitudes buscan el reflejo del autoconcepto, de modo que la persona obtenga satisfacción de la expresión de una actitud que muestre los valores centrales del individuo.
4. Las actitudes proporcionan a la persona una estructura adecuada al universo; a través del conocimiento la persona puede organizar mejor sus percepciones y creencias.

La motivación humana es compleja ya que tiene la posibilidad de atender y cubrir diferentes objetivos en un mismo tiempo por lo que sostener o mantener una actitud satisface simultáneamente diferentes necesidades del ser humano.

### **2.2.1 CAMBIO DE ACTITUD**

El estudio de las actitudes y su cambio, se ha abordado desde múltiples y diferentes puntos de vista, entre ellos resaltan aquellos que se basan en el principio de balance cognitivo.

Las aproximaciones que se basan en este principio parten de la existencia de una estructura cognitiva en la actitud, y se enfocan en los cambios que pueden ocurrir en ésta debido a la inconsistencia generada, ya sea en la estructura cognitiva misma o entre ésta y nuevos elementos.

“la inconsistencia es displacentera y la tensión psicológica creada por este estado conduce a intentar reducirla; una de las formas para recuperar la consistencia es el cambio de actitud” (Javiedes, 1996)

Según Heider (1967, citado en Javiedes, 1996) si se busca comprender la forma en cómo funcionan las actitudes y su impacto en la conducta, es necesario partir del conocimiento de la representación cognitiva que el individuo tiene de su medio ambiente, de su espacio vital, ya que la gente, los objetos y los eventos forman parte de un sistema cognitivo dinámico y están relacionados entre sí.

Heider en 1967 (citado en Javiedes, 1996) distinguió dos tipos de relaciones que pueden darse entre los individuos o entre los individuos y los eventos:

- Relaciones de sentimiento, el sentimiento es la evaluación positiva o negativa que el perceptor hace de algún objeto representado en su espacio vital.
- Relaciones de unidad, es la relación que conecta dos objetos en relación de pertenencia, es decir, que existe una unidad entre la representación cognitiva de dos objetos cuando se ven como “pertenecientes”.

Tanto los sentimientos como las relaciones de unidad pueden ser de dos tipos: positivas o negativas. Las relaciones de sentimiento positivas se ilustran por la atracción y la aprobación; las negativas por el rechazo y la condena. Las relaciones de unidad positivas denotan la presencia de una unidad cognitiva entre dos entidades, mientras que la unidad negativa indica la separación de las dos unidades. (Javiedes, 1996)

Ahora bien, existe balance cuando ambas relaciones son del mismo tipo, ya sean negativas o positivas, y desequilibrio cuando son diferentes; es decir el balance acarrea armonía, mientras que el desequilibrio provoca un estado de tensión que presiona para el cambio.

Para plantear la dinámica actitudinal es necesario partir de los cambios que buscan mantener su equilibrio; al respecto Rosenberg (1960, citado en Javiedes, 1996) plantea el siguiente proceso:

1. Cuando los componentes cognitivos y afectivos de una actitud son mutuamente consistentes, la actitud permanece en un estado estable.
2. Cuando estos componentes son mutuamente inconsistentes en grado tal que excede el "límite de tolerancia" del individuo hacia la inconsistencia, la actitud está en un estado de inestabilidad.
3. Por el estado de inestabilidad de la actitud se tenderá a realizar varias actividades hasta que se logre uno de tres posibles resultados:
  - a) rechazo de las comunicaciones u otras fuerzas que generen la inconsistencia entre afecto y cognición y que volvieron inestable la actitud.
  - b) "fragmentación" de la actitud a través del aislamiento de cada uno de los componentes cognitivo - afectivo mutuamente inconsistentes.
  - c) acomodación a la inconsistencia original productora del cambio; así una nueva actitud, consistente con este cambio, se estabiliza. Es entonces cuando se logra el cambio de actitud.

"El cambio de actitud es el resultado de dos secuencias distintas: una, es el cambio afectivo seguido por el cambio cognitivo; la otra es el cambio en la cognición como resultado de un cambio en el afecto". (Javiedes, 1996)

### ***CAMBIO DE ACTITUD E INFLUENCIA SOCIAL***

Además de los aspectos específicamente personales que intervienen en el cambio de actitudes que se han revisado en los puntos anteriores, hay otro importante aspecto a considerar: la influencia que los grupos ejercen en las actitudes y viceversa.

Martínez (1974) considera que las actitudes unen y oponen a los individuos y a los grupos, es decir, "las actitudes unen procesos centrales del individuo con procesos del mismo tipo de la

sociedad” ; igualmente menciona que una persona que se llega a identificar con un grupo cae bajo la influencia de éste y adopta sus actitudes predominantes.

“En las actitudes intervienen como variables factores tanto individuales como sociales; los elementos individuales dependen de la estructura de la personalidad, los elementos sociales dependen de las características del grupo y de la presión que ejerce para que los individuos se adapten a las actitudes que definen al grupo.” (Martínez, 1974)

De acuerdo con Kelman (1967, citado en Javiedes, 1996) los cambios en las actitudes y en las acciones como resultado de la influencia social, ocurren en diferentes niveles, esta diferencia depende del proceso interno por el cual el individuo pase hasta aceptar la influencia. Kelman describe tres procesos:

- La aceptación, ocurre cuando un individuo acepta la influencia en razón de que espera obtener una reacción favorable de otra persona o grupo; en este caso la satisfacción se obtiene del efecto social que provoca la conformidad, la aceptación de la influencia.
- La identificación, se da cuando un individuo acepta la influencia debido a que desea establecer o mantener una relación, que él mismo califica como satisfactoria, con otra persona o grupo; la satisfacción se deriva del acto de conformidad como tal.
- La internalización, se presenta cuando el contenido del comportamiento inducido, ideas y acciones que lo componen, son intrínsecamente gratificantes, congruentes y se integran a su sistema de valores pre-existente. La satisfacción que se obtiene deriva del contenido del nuevo comportamiento.

### **2.3 VÍNCULO ENTRE VALORES Y ACTITUDES**

Haciendo una revisión de lo que son los valores y las actitudes, se puede encontrar que a pesar de que ambos términos tienen conexiones en diversos aspectos, hablar de uno u otro refiere a diferentes cosas, no pueden ser considerados como sinónimos.

Las actitudes son más específicas que los valores, ya que presuponen la existencia de un objeto hacia el cual se asume la actitud, hecho que no sucede con los valores, estos se refieren más a conceptos abstractos, por ejemplo la paz, la justicia, etc.

Otra diferencia importante es que los valores sirven de norma y hasta pueden ser considerados como ideales; desde este punto de vista las actitudes pueden ser vistas como resultado de una orientación valorativa.

Algunos de los aspectos que hacen que valores y actitudes sean términos conexos son que ambos poseen características que definen lo que se espera o se desea, por lo que considerados como estados motivacionales que dirigen la acción; que ambos perduran a través del tiempo, pueden ser modificados y tienen los mismos determinantes.

Respecto a la forma en la que se adquieren los valores y las actitudes Reich y Adcock (1980) apuntan que existen cuatro niveles, no excluyentes, a través de los cuales se puede estudiar el proceso de adquisición de valores y actitudes: Personalidad, Interacción del niño y del adulto con otros miembros de su mundo social (proceso de socialización), pertenencia a grupos y clase social.

Debido a que la intervención del psicólogo educativo se lleva a cabo principalmente en el medio escolar, y es en los grupos, como parte de la integración educativa, dónde se debe buscar y promover valores y actitudes en pro de la diversidad, se profundizará únicamente en el estudio de la adquisición de estos, a través la pertenencia a grupos.

Se entiende por grupo dos o más personas que interactúan e influyen entre sí por más tiempo que un lapso momentáneo (Myers, 1993) . Todo grupo profesa ciertas normas sociales, esto es, sus integrantes comparten una expectativa que especifica la conducta, los pensamientos, los sentimientos y actitudes que consideran apropiados.

La comunicación o expedición de estas normas se verifica por medio de tres componentes del grupo: la definición de actitudes y conducta en cuestión, la verificación del grado hasta donde estas son acatadas y la aplicación de las sanciones correspondientes (Seckord y Back, 1974 cit. en Reich y Adcock, 1980); esto nos lleva a la conclusión de que un grupo y el hecho de pertenecer a un grupo puede intervenir a la vez en la definición, modificación y mantenimiento de los valores y actitudes de cada persona.

Tratándose de actitudes y de valores en el marco de la integración escolar es importante revisar algunas investigaciones y estudios que se han hecho al respecto.

## 2.5 INVESTIGACIONES SOBRE ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

A lo largo de la historia de la humanidad se puede distinguir una amplia gama de percepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual; estas actitudes son resultado de creencias, afectos y conceptos que sobre la diversidad el ser humano va adquiriendo desde el inicio de su vida.

En la actualidad las actitudes que en general se tienen hacia las personas con discapacidad crean barreras físicas y sociales que dificultan el acceso y la participación de las personas con discapacidad en la comunidad. (Van Steendlandt, 1991 cit. en Albarado, 1995), aunque ciertamente se han notado cambios favorables que proclaman día con día la necesidad de vivir la diversidad de una forma diferente, solidaria y exigente.

Una de las propuestas actuales que siguen esta línea es la de lograr la integración educativa de estas personas. Dentro de este proceso se ve fuertemente implicado el tema de las actitudes, hecho que ha propiciado la generación de diversas investigaciones sobre las actitudes hacia la integración educativa.

Para fines de esta investigación se seleccionaron investigaciones relacionadas principalmente con actitudes de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas regulares.

Entre ellas tenemos la investigación realizada por Strauch en Norteamérica (1970, cit. en Espinoza, 1991), en la que se hace una comparación entre la *actitud de adolescentes* sin discapacidad intelectual que hubieran tenido contacto con adolescentes con discapacidad intelectual y que no hubieran tenido contacto. Los resultados mostraron que en ambos casos la actitud presentada era una actitud negativa hacia las personas con discapacidad intelectual.

En 1972 Goodman, Gottlieb y Harrison (op. cit.) investigaron la *aceptación social* que tenían los alumnos regulares de una escuela primaria hacia los alumnos con discapacidad intelectual integrados a esta. En los resultados se encontró el rechazo a los alumnos con discapacidad; Goodman y sus col. interpretan dichos resultados sosteniendo que el fracaso de los alumnos con discapacidad integrados a la escuela regular, al pretender adoptar los estándares de conducta de sus compañeros regulares, puede conducir al rechazo social.

Siguiendo esta misma línea Gottlieb y Budoff en 1973, (op. cit.) encontraron que los alumnos con discapacidad intelectual integrados a una escuela regular eran más rechazados que los alumnos etiquetados como segregados por parte de sus compañeros.

En 1981 en una investigación realizada en México por Zacarías se analizaron las *actitudes de alumnas* regulares de quinto y sexto grado de primaria y de primero y segundo de secundaria hacia alumnas con discapacidad intelectual integradas en su escuela. La investigación consistió en la aplicación de un taller de sensibilización que pretendía tener efecto en la modificación de actitudes. Al terminar el taller se observaron actitudes positivas hacia el grupo especial y un deseo de que éste no desapareciera de la escuela.

Zacarías concluye que como un medio para favorecer actitudes, es necesaria la sensibilización de padres, maestros y alumnos. De aquí Zacarías deriva que la escuela regular puede ofrecer la oportunidad a alumnos con discapacidad intelectual para prepararse para la vida.

En la investigación realizada por Espinoza (México, 1991) se analizaron las *actitudes de maestros y alumnos* hacia las personas con discapacidad intelectual, tomando en cuenta como variables el sexo, escolaridad y tipo de escuela (integrada o no) a la que asistían los sujetos; los resultados fueron los siguientes:

- Respecto a las diferencias por sexo, se encontró que las mujeres muestran una actitud más positiva que los hombres en cuanto a participación de las personas con discapacidad en la comunidad, igualmente las mujeres presentaron una menor tendencia a percibir características negativas y una mayor a percibir características positivas.
- En cuanto a diferencias por escolaridad, los maestros presentan actitudes más positivas que los alumnos regulares.
- En lo que toca a la variable tipo de escuela, se encontraron diferencias significativas, los maestros y alumnos cuya escuela tiene un grupo integrado mostraron actitudes más positivas y una menor tendencia a percepciones negativas con referencia a los de la escuela que no tiene grupo integrado.

Torres y Ochoa (1996) analizaron la modificación de la *actitud de los alumnos* regulares que cursaban el tercer grado de primaria hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asistían a una escuela regular a partir de un programa de sensibilización que seguía los

lineamientos generales del Programa Niño a Niño propuesto por la UNESCO. Los resultados encontrados fueron:

- Una mayor interacción entre alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales a partir de un cambio de percepción; después de la aplicación del programa los alumnos ya no eran percibidos como enfermos o retrasados mentales sino como individuos con discapacidad.
- Una mayor aceptación a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a su aula y a su colegio.
- Un mayor conocimiento sobre lo que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden hacer y la forma en que pueden aprender.
- Un mayor reconocimiento de las habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales en contraste con sus limitaciones.

Otro estudio realizado en México fue llevado a cabo por Lobato (1997) quién analizó la modificación de *actitud hacia tres áreas: diferencias individuales, autoestima y defensa y autodefensa de derechos*, a partir de la aplicación de un taller de fortalecimiento.

Dicho taller fue aplicado a un grupo de *nivel secundaria* formado por alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales integrados en la misma escuela. Las conclusiones fueron las siguientes:

- Resulta exitosa la propuesta de utilizar los principios de los movimientos de defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, para elaborar estrategias prácticas para favorecer actitudes y acciones positivas hacia el respeto a la diversidad.
- Se obtuvieron cambios estadísticamente significativos tanto en el manejo de las diferencias individuales como en la actitud hacia la defensa y autodefensa.
- Los estudiantes regulares presentaron cambios significativos principalmente en el área de actitud hacia las diferencias individuales.
- Los estudiantes con necesidades educativas especiales se fortalecieron más en el área de autoestima y en su actitud hacia la defensa y autodefensa de derechos.

Como podemos ver en los resultados que arrojan estas investigaciones, las actitudes hacia la discapacidad o hacia los alumnos con necesidades educativas especiales se han ido modificando, de modo que se puede observar una transformación positiva tanto en el concepto hacia la discapacidad como hacia la integración de estas personas a la escuela regular.

Partiendo de que las actitudes pueden ser vistas como resultado de una orientación valorativa, es importante revisar los valores que se promueven alrededor de la integración educativa.

## **2. 5 VALORES EN TORNO A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

El movimiento de integración lucha por formar una comunidad que aprenda de la diversidad, que permita la igualdad de oportunidades, de derechos y obligaciones; sin embargo la crisis de valores que estamos viviendo (Hegarty, 1988; Rodriguez, 1992; Hernández, 1993), obstaculiza y lejos de apoyar, retrasa cualquier intento de integración en nuestra sociedad. El desarrollo de la civilización tecnológica, masificada, mecanizada y despersonalizante, los problemas económicos, los modelos sociales superficiales y mercantilistas, son algunos factores que nos dan indicio de que la sociedad actual ha sufrido de forma rápida y drástica, un cambio en los valores humanos.

Es por esto que es necesario hacer una revisión de la situación actual para poder entonces definir el trabajo necesario en materia de valores en torno a la Integración Educativa (la cual es concebida como uno de los medios para la integración de personas con discapacidad a la sociedad).

Hernández (1993) afirma que dicho cambio se ha dado a partir de la Segunda Guerra Mundial, durante las últimas cuatro o cinco décadas y habla de cuatro causas principales:

- Ideas de Liberación, fomentadas principalmente por las filosofías liberadoras y los movimientos de la juventud de los años 60; dichas ideas radicaban en despreciar y reformar el pasado y todo lo estuviera establecido; la juventud buscaba tomar el mundo en sus manos y manejarlo de acuerdo a su nueva ideología.
- Polarización Ideológica, después de la Segunda Guerra Mundial el mundo se dividió en dos superpotencias, el capitalismo y el comunismo; desde entonces el mundo ha resentido su penetración ideológica, la cual se convirtió en una competencia de invasión llevándose a los máximos extremos.
- Consumismo, el cual se desbordó primero en los Estados Unidos de Norteamérica luego en países europeos y Japón hasta llegar finalmente a los países de Tercer Mundo, invadiendo en estos hasta las clases más pobres, cuya población piensa que para “ser” parte de la sociedad “debe” usar “la marca” de moda.

- Desarrollo tecnológico acelerado, la ciencia teórica y aplicada se ha desarrollado de una forma insospechada, tal vez el desarrollo de la cibernética, de las comunicaciones y los viajes espaciales han sido lo más espectacular de éste. A parte, todo esto ha influido en los valores, principalmente la comunicación masiva a través de la televisión; desgraciadamente la potencialidad de estos medios dista mucho de ser aprovechada en torno a su capacidad de normar, de educar.

Este cambio ha sido considerado por Rodríguez (1992) como una crisis de valores en la sociedad actual. Según él la crisis existe debido a dos principales razones. La primera se refiere a los desajustes entre los anhelos de las personas y los valores reales, es decir, entre los valores aparentes y los genuinos. Y la segunda a las dos principales fuentes de valores: las figuras parentales (el padre, la madre, el maestro...) y los modelos sociales (modelos de identificación), que tradicionalmente proporcionan al sujeto valores ajenos, impuestos, sobrepuestos y oscuros, logrando con esto la despersonalización.

Por otro lado Hernández (1993) dice que el problema de los valores en el mundo actual ha llegado al punto de que se habla una desintegración "histórica" de valores que dará lugar a otro sistema secular. Afirma que "el hombre ha perdido la brújula, su instinto gobierna su razón, lo material no da lugar a las finezas del espíritu. En palabras de Erich Fromm, el hombre ha regresado a la idolatría, adorando las cosas, productos de sus manos".

Hegarty (1988) afirma que si la sociedad actual se encuentra en crisis de valores sociales, la educación también se encuentra en crisis. Existe un condicionamiento mutuo entre modelo social y educación, entre los acontecimientos sociales y la estructura ideológica en la que se encuentra el sistema educativo.

"...abramos la puerta de la clase, de una entre muchas clases, y veamos la disposición de las mesas individuales y pequeñas frente a la mayor de todas, fuente de donde emana - toda sabiduría -. Realmente una sola sesión nos basta para darnos cuenta de que todo el sistema inmovilístico, dirigido y claramente imitativo, de la sociedad en que vivimos, en sus múltiples manifestaciones, se ejerce también dentro de esa sala especial llamada aula". (Cañas, 1992).

Claramente podemos observar como la educación regular ha sido concebida a lo largo del tiempo como una práctica meramente *informativa* que se enfoca más en el conocimiento adquirido que en el desarrollo personal, que pierde de vista al ser en su totalidad, que *sobrevalora el intelecto y subvalora el cuerpo*

“Alguna vez tuve un acercamiento con una adolescente que se mostraba molesta cuando tenía contacto con otras personas, excepto conmigo. Una tarde en el patio de juegos observe como una de las maestras a cargo interactuaba con ella: - Betty, mira que hermosa flor - ; Betty con gran inspiración contesto: - Todas las flores son hermosas - ; entonces la maestra en un tono de voz más enérgico insistió: - Pero esta flor es especialmente hermosa - ; Betty se tiró al piso gritando y tomo un poco de tiempo poder tranquilizarla. Al parecer nadie notaba que ella gritaba - ¡No lo puede ver!, ¡No lo puede ver!. Y bien desde la forma más amable de analizarlo, la maestra había sido muy agresiva, ya que insistía firmemente en categorizar y en etiquetar selectivamente. De hecho es algo ilógico insistir que una flor es especialmente hermosa cuando está dentro de un enorme jardín de flores. Pero los maestros tienen permitido hacer eso y no es percibido por las demás personas *normales* como algo ilógico.” (Anónimo, Gran Bretaña)

Igualmente en la educación regular se ha concebido al alumno como un ser que debe ser *receptivo y acrítico*, al que se debe instruir para aceptar y adaptarse, finalmente para que reproduzca el orden existente; de esta forma el aprendizaje es *monopolizado y controlado* por el maestro.

Por otro lado, también se ha puesto en la educación regular un mayor énfasis en el *proceso de individuación*, donde el alumno desarrolla sus capacidades personales (principalmente las intelectuales) y *no en el proceso de socialización* que considera la adquisición de criterios de valoración, ideas, normas y roles sociales y que implica también un proceso de pertenencia del sujeto a su grupo social. Con esto la educación regular ha transmitido, algunas veces a través del curriculum oculto y otras a través de la “enseñanza”, valores individualistas, de egoísmo, de competencia desmesurada y poca tolerancia.

“La formación de valores en la enseñanza está tan errada que estos son tomados como preceptos que se memorizan, dándose únicamente como información” (Hernández, 1993)

¿Cómo integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a este tipo de sistema educativo?. La integración escolar concibe a los alumnos como seres únicos e integrales, capaces de aprender y de enseñar, supone que el crecimiento individual mantiene una estrecha relación con la convivencia con los demás, con la diversidad.

Sin embargo desde que llegó el movimiento de integración escolar a México las instancias integradoras se han dedicado a preocuparse por aspectos tales como adaptaciones arquitectónicas, asesorías sobre evaluación de los alumnos potenciales a la integración, sobre el número conveniente de alumnos integrados de acuerdo al número total de alumnos y de alumnos por clase, sobre adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza y de evaluación, sobre la definición del personal de apoyo, etc., es decir se ha fijado la atención en aspectos meramente estructurales descuidando al igual que la educación regular, la función social de la educación. “La integración escolar y social como potencial de transformación escolar y social penetra en lo más profundo de la educación (lo moral, el mundo de los valores...) y no en la parte puramente estructural”. (Hegarty, 1988)

En el sistema de educación regular no se considera la formación en valores como una necesidad primordial, sin embargo en el ámbito de la integración escolar no se puede hacer a un lado, debe ser considerada como punto de partida para la educación.

Es necesario transformar desde lo más profundo el sistema educativo (aunque sea únicamente de los centros educativos integradores) de modo que se trabaje constantemente hasta que los valores (y las actitudes) transmitidos sean claros y congruentes con los objetivos de la educación y de la integración educativa.

No se puede seguir integrando alumnos con necesidades educativas especiales a aulas regulares sin antes hacer una evaluación del espacio donde valores y actitudes apoyan o perjudican de una u otra forma la integración.

Un testimonio de la importancia que se ha dado recientemente a la necesidad de atender las dos dimensiones de la educación, individuación y socialización, es el documento elaborado por la UNESCO “En la Educación se encierra un Tesoro” (Lors,1996), en éste se plantea que la educación se debe estructurar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales:

a) Aprender a conocer; perspectiva que tiende más al dominio de los instrumentos del saber y no tanto a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, a adquirir los instrumentos necesarios para que la persona pueda lograr una comprensión del mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar capacidades profesionales y para comunicarse con los demás, despertar y estimular a partir del incremento del saber, su curiosidad intelectual y su sentido crítico.

Aprender a conocer implica ejercitar los procesos de atención, memoria y pensamiento que le permiten además al alumno aprender a aprender.

- b) Aprender a hacer; de manera que a través de los procesos educativos se logre una formación profesional que le permita a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos, y al mismo tiempo, hacer evolucionar sus aprendizajes de acuerdo a las innovaciones y retos que presenta el avance de la ciencia y tecnología. Formar personas competentes que cuenten con una calificación técnico profesional complementada de forma necesaria, con habilidades para la interacción social, con aptitudes para trabajar en equipo y con capacidad para asumir riesgos y tomar iniciativas. Personas capaces de influir sobre su propio entorno.
- c) Aprender a vivir juntos; La UNESCO propone integrar como partes importantes de la educación el aprendizaje de la convivencia, a partir por un lado del descubrimiento del otro, lo cual compromete una doble misión a la educación: *enseñar la diversidad que implica la especie humana* y promover la *toma de conciencia* con respecto a sus *semejanzas e interdependencia*; y por otra parte, del *conocimiento de si mismo* que posibilite una comprensión *empática* de los otros. Se plantea que a partir de ambos conocimientos las personas pueden estar preparadas para participar y cooperar en proyectos comunes y en general en todas las actividades humanas. A través de estos proyectos las personas podrán superar hábitos individuales y valorar puntos de convergencia. Este aprendizaje es sin lugar a duda una de las principales empresas de la educación contemporánea y en especial de la integración educativa.
- d) Aprender a ser; Implica que el desarrollo del ser humano es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a la relación con los demás. En ese sentido la educación es ante todo un viaje interior, un proceso individualizado y una estructuración social interactiva. La educación debe contribuir a la formación global de toda persona, su mente, su cuerpo, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad personal, espiritualidad, etc. Es importante que la educación dote de puntos de referencia a las personas, que les permitan comprender el mundo que les rodea y comportarse de manera responsable y justa, elaborar su propios juicios y desarrollar su autonomía para que puedan por sí mismos determinar lo que deben de hacer en las situaciones que les plantea la vida Es

función esencial de la educación conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, de imaginación. Es imperativo que la educación rebase el individualismo, puesto que la diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa son garantía de creatividad. La creatividad y la imaginación son manifestaciones de la libertad humana, es necesario por ello ofrecer a todos los alumnos oportunidades de descubrimiento y experimentación estética, artística, deportiva, científica, cultural y social.

El contenido de este documento cobra una gran importancia dentro del marco de integración, ya que si se llevará a cabo este tipo de aprendizaje en las escuelas regulares, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales sería más fácil. La realidad de una educación de calidad para todos, que busca el desarrollo integral de las personas estaría más próxima.

Otra propuesta es la de Carreras (1997) quien plantea cuatro criterios que deben ser punto de partida para llevar a cabo una *educación democrática*: *La crítica*, como instrumento de análisis de la realidad y de cambio de lo injusto. *La alteridad*, que permite ser empático y por lo tanto establecer relaciones óptimas con los demás. *Conocer los derechos humanos y respetarlos*. *Implicación y Compromiso*, que es la parte activa que evita que los criterios anteriores se reduzcan a buenas intenciones; promueve la acción.

Estos criterios y conceptos que pueden parecer estar muy alejados de la realidad, aterrizan en valores de justicia, tolerancia y respeto que son inherentes a la integración educativa.

Igualmente la LOGSE ( Ley Orgánica General del Sistema Educativo en España) en su artículo primero, afirma que existen valores que deben presidir la educación, entre ellos se encuentran los que hacen referencia a una *educación democrática* - la cual debe traducirse en hábitos (que son actitudes fáciles de ejecutar) de *tolerancia y participación*. El DCB (Diseño Curricular Base español) pretende que “ La educación social y moral de los alumnos, en la medida que contiene una *educación para las actitudes y los valores* que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, *respetando* al propio tiempo los valores y las creencias de *otras personas y grupos sociales*” (Carreras, 1997)

Estos documentos (que no son especialmente dirigidos a la integración educativa) son ejemplo de que se está trabajando por recordar y reafirmar que la educación ya sea regular o integrada debe buscar la *formación integral* de la persona, debe trascenderla de modo que se forme como *agente activo de transformación social*. Igualmente son muestra de una clara tendencia que se está dando en diversos ámbitos de la humanidad (educativo, legal, religioso...) que busca como fin *la vida en comunidad*.

“Es imposible educar sin principios educativos y sin valores. Es impensable la existencia de una escuela de educación si no tiene unos principios, si en esta escuela no se respetan unos valores que den sentido a la idea del hombre, del mundo, de la vida y del sentido de la historia...”(Rubies, 1980; op. cit.).

**CAPITULO III.**  
**ADOLESCENCIA**

Como ya se ha dicho, la integración es un movimiento relativamente nuevo que hoy en día abarca todos los niveles educativos, esto es, se están integrando personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad a escuelas regulares tanto a nivel preescolar y primaria como a nivel secundaria y bachillerato. Es en este punto donde es necesario detenerse a reflexionar que la integración no puede ser pensada y llevada a cabo de la misma forma para niños que para adolescentes; las etapas son diferentes, las exigencias y expectativas sociales, los ajustes personales, los pensamientos, sentimientos y emociones, las relaciones internas y externas tanto personales como familiares, etc., todo es diferente.

Es por esto que considero necesario el estudio de la etapa de adolescencia para esta investigación, tomando siempre en cuenta que a pesar de que el crecimiento y el desarrollo del ser humano sigue un patrón similar, la adolescencia nunca es igual, varía de una cultura a otra, de una persona a otra.

### **3.1 CARACTERISTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA**

La adolescencia es el periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, es la etapa entre el momento en que se alcanza la madurez sexual y en la que una vez adquirida la madurez emocional y social, el individuo asume las conductas y responsabilidades de la edad adulta. En la sociedad occidental tiene sus inicios alrededor de los 12 o 13 años y finaliza a los 18 o 20 aproximadamente.

Según Horrocks (1990) existen 6 puntos de referencia desde los cuales se puede considerar el crecimiento y desarrollo del adolescente:

- En esta etapa el adolescente se hace cada vez más consciente de sí mismo, intenta poner a prueba sus conceptos ramificados del yo, en comparación con la realidad y trabaja gradualmente buscando la estabilidad, reflejo de lo que será su vida adulta. . Es en la adolescencia dónde se aprende el rol personal y social, que se ajustará al autoconcepto y a su concepto de los demás.
- La adolescencia es un periodo de búsqueda de estatus como individuo. En éste surgen y se desarrollan los intereses vocacionales y la lucha por la independencia económica.
- Existen una tendencia al grupo, esto es, en la adolescencia las relaciones de grupo cobran una gran importancia. En general el adolescente siente la necesidad de lograr el

reconocimiento de éste y de conformar un estatus entre sus miembros. Igualmente es en la adolescencia donde surgen los intereses heterosexuales.

- La adolescencia es una época de un desarrollo físico y crecimiento. Los cambios físicos se dan de una manera muy rápida, provocando la constante revisión de patrones motores y autoimagen. Durante esta época se alcanza la madurez física.
- Es en la adolescencia donde existe una mayor exigencia hacia la persona de adquirir muchas habilidades y conceptos; es una etapa de expansión y desarrollo intelectual.
- Es una época en donde el adolescente desarrolla y evalúa su sistema de valores. Es un periodo de constante conflicto entre lo ideal y lo real

Algunas características generales de la adolescencia que son comunes a los puntos antes mencionados son: necesidad constante de ajuste a situaciones donde el adolescente no tiene experiencia previa, adopción de patrones adultos para los que todavía no está ni social ni emocionalmente preparado, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, confrontación de valores contradictorios, frustraciones por carencia de estatus, por demandas culturales y tabúes, constantes fluctuaciones en los estados de ánimo, necesidad de intelectualizar o fantasear.

Muzio (1970, op. cit.) describe la adolescencia como una etapa de exclusividad, durante la cual el adolescente busca diferenciarse de los grupos de infantes y especialmente de los adultos, esto último debido al temor que le representa la responsabilidad.

En sus estudios Fountain (1961, cit en Horrocks, 1990) describe cinco características que diferencian la adolescencia de la edad adulta; él habla de que en la adolescencia existen sentimientos especialmente intensos y volubles, necesidad de recompensas frecuentes e inmediatas, comparativamente, poca capacidad de examinar la realidad, incapacidad para autocrítica e indiferencia hacia los sucesos que no están relacionados con la propia personalidad.

Es importante considerar que a pesar de que el crecimiento y el desarrollo del ser humano sigue un patrón similar, la adolescencia nunca es igual, varía de una cultura a otra, de una persona a otra.

## **3.2 ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA ADOLESCENCIA**

### ***Características Principales***

En la adolescencia los cambios psíquicos son más lentos que los físicos, el adolescente biológicamente ya está maduro para la reproducción y ante la aceptación de sus cambios físicos y de su sexualidad se siente confundido; suele angustiarse por la imagen que proyecta y por si esta responde a las exigencias de su medio social.

El adolescente siente la necesidad de un nuevo concepto del yo y de una nueva identidad porque está entrando en un mundo en donde no se ubica, un mundo que parece no ser para él, se siente grande para realizar algunas cosas y chico para otras. Al no encontrar su lugar busca formar parte de un grupo de personas iguales a él.

Siente la necesidad de encontrar un nuevo significado a su existencia , por lo que cambia de marco de referencia, del familiar (interno) al externo, los valores y las ideas con las que tiene contacto son otras, lucha entre la rigidez moral y la búsqueda de placer, puede ir desde la sumisión a los patrones sociales hasta la rebeldía. Necesita sentirse autónomo, razón por la cual presenta rebeldía frente a figuras de autoridad, por un lado busca independizarse pero por el otro desea sentirse protegido.

La vida emotiva del adolescente se balancea entre tendencias contradictorias, sus sentimientos fluctúan de una forma voluble, desde sentir una inmensa alegría hasta la depresión, desde buscar la soledad hasta sentir la necesidad de estar acompañado, desde la superficialidad hasta profundizar en las preocupaciones de la vida.

## **3.3 ASPECTOS SOCIOCULTURALES DE LA ADOLESCENCIA**

### ***Características Principales***

Con el objeto de hallar una definición de sí mismo como adulto independiente, el adolescente rompe con ciertas ligas familiares basadas en autoridad, afecto, responsabilidad, respeto y posesividad; poco a poco comienza a distanciarse de su familia mostrando indiferencia hacia sus integrantes y comportándose como extraño, dejando su anterior marco de referencia para refugiarse en su grupo de iguales, convirtiéndose este en el medio donde el adolescente se

expresa, donde manifiesta y comparte sus temores y preocupaciones. Es así como el adolescente que con tanto afán busca independizarse de los adultos, se convierte casi en esclavo de los demás adolescentes; esta situación se observa claramente en la marcada preocupación que tiene por las actitudes y opiniones que tengan los demás de él. El adolescente en sus relaciones se compara y toma conciencia de sus propias características.

Es la adolescencia, sobre todo, una etapa de ajuste personal, presente y futuro; tiene una relación estrecha con el éxito social y con la habilidad para desempeñar el papel social que el individuo desea. El proceso de crecimiento es difícil, en especial a lo que se refiere a las relaciones interpersonales. (Horrocks, 1990) Esta problemática puede darse tanto en las relaciones con adultos como con iguales. En cuanto a su relación con los adultos la problemática se manifiesta en actitudes de rebeldía, contradicción, indiferencia. Con respecto a las relaciones entre iguales, si bien es cierto que en esta etapa se les adjudica una gran y especial importancia, también lo es que existe en estas una extremada inestabilidad. De acuerdo con Ovejero (1988) esto se debe a que en las relaciones junto a aquello que asemeja, persiste y a veces resalta lo que diferencia. A través del contacto con los grupos que le rodean el adolescente puede experimentar tanto el rechazo o la exclusión como el apaciguamiento de sus preocupaciones cuando es reconocido por estos.

El adolescente debe emerger al final de sus exploraciones sociales con actitudes estándares y habilidades sociales maduras y adecuadas para que logre obtener un grado de ajuste social como adulto. (Horrocks, 1990).

### **3.4 ACTITUDES Y VALORES EN LA ADOLESCENCIA**

La formación de valores es un proceso que se da durante toda la vida del ser humano, sin embargo es en la adolescencia cuando los aspectos intelectuales y emocionales de los valores y su formación llegan a su punto de actividad máxima. (Konopka, 1973 cit. en Horrocks, 1990) Igualmente ocurre con respecto a las actitudes, ya que al ser la adolescencia una etapa de nuevas experiencias y de ajuste constante, es inevitable que ocurran cambios significativos en estas.

Como ya se menciona el grupo social del adolescente puede ejercer una gran influencia sobre este, en especial sobre sus actitudes. Snyder (1969, op. cit.) afirma que la presión social al

ridículo o a la impopularidad desequilibra en gran medida la conducta ética; las actitudes mostradas pueden ser disimuladas y superficiales con el objeto de ocultar los sentimientos y valores reales. Esto es un claro reflejo de la conformidad, la cual cobra una mayor importancia para el adolescente debido a que los grupos de iguales en esta etapa son menos tolerantes que otros.

El adolescente se enfrenta con expectativas externas referentes a ciertas actitudes que al no ser cumplidas son sancionadas. "La actitud sancionada es tan poderosa que el adolescente de inteligencia media simulará estar de acuerdo con ella y evitará censurarla a fin de obtener aprobación o aceptación" (Horrocks, 1990).

Al final de la adolescencia el individuo debe haber aprendido a aplicar un conjunto de valores que sean discriminativos y flexibles; debe ser capaz de reconocer los valores que no sean factibles sin importar quién los apruebe o desaprobe; debe haber aprendido que un individuo es la única persona que puede aplicar sus valores y solo él ha de enfrentarse a las reacciones de otras personas. (Horrocks, 1990)

### **3.5 EL ADOLESCENTE CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES CON DISCAPACIDAD**

Conforme el nivel educativo se eleva, existe menos oferta y mayores dificultades para la integración escolar. Por falta de recursos los centros educativos capacitados para afrontarla disminuyen. La atención por parte de las instancias integradoras generalmente ha sido dirigida hacia los niveles de educación primaria y preescolar desatendiendo así la etapa de la adolescencia: el grupo regular y el alumno (s) que se integra.

La adolescencia es una etapa de cambios drásticos y el adolescente con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad no nada más tiene que pasar por esta y todo lo que conlleva (cambios físicos acelerados, necesidad constante de ajuste, búsqueda de identidad, confrontación de valores, etc.), sino se tiene que enfrentar en general, con una sociedad que le impone el rol de niño que ya no le corresponde, que lo sobreprotege en lugar de impulsarlo, que lo etiqueta como alguien extraño, que lo rechaza en lugar de aceptarlo, en fin, una sociedad que al parecer le pone obstáculos en lugar de brindarle apoyos.

Partiendo de ésta reflexión surgen algunas preguntas: ¿cual va a ser el marco de referencia del adolescente con necesidades educativas especiales? ¿cuál va a ser su grupo de iguales? ¿cómo

va a responder el grupo cercano ante sus intentos de integración?, ¿cómo va a hacer para cubrir las expectativas y exigencias de ese grupo? ¿cómo va a hacer para defenderse frente a la influencia grupal?, ¿la integración escolar en la práctica, lo apoya para que resuelva esto o se lo dificulta dejándolo solo?

Tomando en cuenta estos aspectos entre muchos otros, el programa Educación para la Vida ofrece al adolescente un sistema de integración escolar gradual acompañado de una serie de apoyos (regidos por las áreas antes revisadas) que le ayudarán a desenvolverse mejor en un ambiente lleno de exigencias y contrariedades.

### **3.6 LA ADOLESCENCIA EN EL PROGRAMA EDUCACION PARA LA VIDA**

El trabajo con adolescentes se desarrolla en escuelas regulares, de modo que los alumnos se integran y participan de todos los lineamientos de la misma. A partir del establecimiento de un convenio entre los miembros del programa y los directivos de la escuela, se busca que estos últimos asuman la dirección y compromiso de la integración educativa; los miembros del programa, por su parte, brindan a la escuela asesoría, apoyos, recursos y los lineamientos que consideren necesarios. Para esto, dentro de la escuela regular se cuenta con un aula de apoyo, donde además de brindarse la asesoría a la escuela (en específico a los maestros regulares), se convierte en un lugar para el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos en los alumnos, que por algunas razones no están integrados a las aulas regulares o se integran solamente en algunas materias. Igualmente ahí se brindan apoyos tanto técnicos como emocionales a los alumnos, de modo que se facilite su integración a un ambiente regular. Los profesores de las aulas de apoyo son los principales promotores de la integración (son agentes de sensibilización y cambio). Se cuenta con un consultor el cual busca mantener la armonía y comunicación entre profesores regulares, directivos, demás personal escolar, alumnos con y sin discapacidad y padres de familia; facilita la integración del equipo.

### ***Características de las aulas de apoyo***

Los alumnos con discapacidad son integrados a aulas regulares con alumnos correspondientes a su edad cronológica.

Los alumnos integrados a través de aulas de apoyo no rebasan el 2% de la población escolar total.

El currículum escolar es adecuado con el objeto de responder a las necesidades educativas especiales del alumno en el salón de clases regular.

Se busca que el alumno esté integrado el mayor número de horas posibles al aula regular y que en el aula de apoyo adquiera los conocimientos básicos que no ha adquirido en su grupo regular y al manejo de dificultades tanto adaptativas como académicas que la misma integración provoca.

Se trabaja a través de ejes integradores que reproducen al máximo las condiciones reales de la vida; los métodos tradicionales de enseñanza son sustituidos por métodos activos, donde el alumno participa marcando su propio eje de aprendizaje, respetando así su ritmo y sus intereses.

Los integrantes de las aulas de apoyo se consideran como integrantes de la comunidad escolar, de modo que son regidos por el mismo reglamento, tienen acceso a las mismas instalaciones y servicios y son acreedores de las mismas consecuencias.

Con una filosofía de integración, dentro de las aulas de apoyo se elimina el uso de categorías, segregación y sobreprotección.

Se cuenta con una coordinación general que equilibra el funcionamiento entre los miembros de la comunidad educativa y colabora en la evaluación de programas individuales y en el proyecto en general.

Como actividades complementarias se cubre el área de acceso a la comunidad, el área laboral, de vida diaria y de ajuste personal y social fomentando siempre la iniciativa y la independencia.

“En México, las aulas de apoyo que operan bajo la perspectiva del paradigma de vida independiente y de un enfoque curricular social, son una opción para la educación integrada que permite reblandecer las barreras, sensibilizar, generar fuerzas de cambio, capacitación sobre la marcha a los docente y multiplicar experiencias enriquecedoras. El éxito en la integración educativa se da no tanto en función del número de alumnos sino en relación a lo significativo y positivo de las experiencias integradoras” (Zacarias, 1996)

**CAPÍTULO IV.**

**TALLER DE EXPRESION DRAMATICA: UN  
MEDIO PARA LA FORMACION EN EL  
RESPECTO HACIA LA DIVERSIDAD**

El capítulo presente propone el Arte Dramático, en su aplicación de Expresión Dramática, como un medio formativo no solamente en cuanto a educación artística, sino como una herramienta que provoque un cambio de actitud principalmente hacia las diferencias individuales. El taller propuesto es una forma más de los muchos intentos que se realizan por favorecer la integración escolar; en sí mismo aporta lo que cualquier otro taller de expresión dramática en cualquier contexto aportaría; es por eso que para cubrir mejor la necesidad dentro del marco de integración escolar, es recomendable que el facilitador de éste se haya apoderado de la filosofía del nuevo paradigma y sea capaz de transmitirla.

## INTRODUCCIÓN

La palabra teatro es tan rica en significados que por sí sola es realmente difícil saber exactamente a qué se refiere cuando se utiliza.

Primero que nada, el teatro es un lugar: una construcción, cualquier tipo de construcción que haya sido especialmente diseñada para la presentación de espectáculos, obras, representaciones teatrales. En este contexto la palabra teatro incluye toda la parafernalia de la producción teatral, por un lado escenarios, luces, vestuarios, etc. y por el otro todos los agentes involucrados en esa producción, actores, escritores, directores, diseñadores, técnicos, etc. Por otro lado teatro y arte dramático pueden ser sinónimos, cuando el primero se refiere al arte de representar. También la palabra teatro puede ser utilizada en referencia a los grandes eventos sociales: la inauguración de un monumento, el bautizo de un barco, la coronación de un monarca, un desfile militar. En este caso la palabra "rito" puede ser utilizada para designar estas manifestaciones del teatro. Igualmente dentro del lenguaje coloquial encontramos frases como "sobre-actuar", "hacer escenas" o "hacer teatro", frases que hacen alusión al teatro y que son usadas para describir situaciones donde la gente está manipulando, exagerando o distorsionando la realidad.

Pero en el sentido más arcaico, teatro es la capacidad exclusiva del ser humano de observarse a sí mismo en acción. Los seres humanos son capaces de observarse a sí mismos en el acto de observar, de pensar sus emociones, de sentir, de ser conducidos por sus pensamientos. Pueden observarse a sí mismos en donde están e imaginarse en otra parte, pueden observarse en el presente e imaginarse en el futuro. Es por eso que los seres humanos son capaces de identificar (a sí mismos y a los demás) y no solamente reconocer. (Boal, 1992) Identificar no es solo reconocer en un mismo contexto, si no también extrapolarlo a otros contextos; esto es, poder

ver más allá de lo que los ojos ven, escuchar más allá de los que los oídos escuchan, sentir más de lo que la piel toca, pensar más allá de lo que las palabras significan. Y el ser humano es el único ser vivo que es capaz de hacer esto.

### *El surgimiento del teatro*

Una fábula china que data de diez mil años antes de Cristo, cuenta la historia de Xua - Xua, la mujer pre-humana que descubrió el teatro.

De acuerdo con esta historia fue una mujer, no un hombre, quien hizo el descubrimiento, y según Boal (1992) quien la relata, los hombres sólo desfalcaron este arte, y en diferentes épocas excluyeron a las mujeres como actrices e inclusive como espectadoras. En algunas sociedades los hombres se apropiaban y actuaban los roles de las mujeres, en otras no se les permitía a las mujeres asistir al teatro debido a que era considerado como un arte extremadamente fuerte y poderoso. De esta forma los hombres inventaron nuevas formas de usar lo que esencialmente fue un descubrimiento femenino.

Xua-Xua vivió cientos de miles de años atrás, cuando pre-mujeres y pre-hombres vagaban de una montaña a un valle, de la tierra al mar, matando animales para alimentarse, comiendo hojas y frutas de los árboles, bebiendo agua de los ríos, protegiéndose a sí mismos en cavernas. Ese tiempo ocurrió mucho antes de la aparición del hombre de *Neanderthal* y del *Cro-Magnon*, mucho antes del *Homo-Sapiens* y el *Homo habilis* quienes eran casi seres humanos en su apariencia física, en el peso de sus cerebros y en su crueldad.

Estos seres pre-humanos vivían en hordas, la mejor forma, en ese entonces, de protegerse entre ellos. Xua-Xua -quien por supuesto no tenía ese nombre, ni ningún otro porque el lenguaje verbal todavía no había sido inventado- era la hembra más hermosa en su horda y Li-Peng era el más fuerte de los machos. Naturalmente, se sentían atraídos entre ellos; les gustaba nadar juntos, treparse a los árboles y subir a las montañas juntos, les gustaba olerse y lamerse, tocarse, abrazarse, tener sexo juntos. Era bueno estar el uno con el otro. Juntos.

Eran felices, tan felices como dos pre-humanos podían ser. Un día Xua-Xua sintió como su cuerpo empezaba a transformarse en algo diferente. Su vientre crecía y crecía. Y en la medida en que éste crecía, ella se volvía más tímida e inclusive comenzaba a evitar a Li-Peng quien no entendía lo que pasaba; su Xua-Xua ya no era la misma, ni física ni anímicamente. Se mantenían distantes el uno del otro. Xua-Xua prefería estar sola, observando su vientre. Entonces Li-Peng comenzó a buscar otras hembras, pero no encontró ninguna como la suya.

En un momento Xua-Xua sintió movimiento en su vientre; con el tiempo éste crecía y se movía cada vez más.

Como un buen miembro de la audiencia, Li-Peng solamente observaba desde lejos, muy triste y muy temeroso. Sólo miraba sin intervenir, como espectador de las incomprensibles acciones de Xua-Xua.

En la matriz de su madre, Lig-Lig-Le -el que era el nombre del niño- crecía y crecía, pero no podía determinar la extensión y los límites de su cuerpo. ¿Su cuerpo terminaba en su piel?, ¿en el líquido amniótico en el que flotaba? ¿Acaso él terminaba en los límites del contorno del cuerpo de su madre?

Él, su madre y el mundo eran una sola unidad, ellos eran él y él era ellos.

Esta confusión entre su cuerpo y el mundo ocurrió porque los sentidos de Lig-Lig-Le no estaban todavía completamente activados; no podía ver porque sus ojos todavía estaban cerrados, no podía oler porque no había atmósfera en ese pequeño espacio, no podía respirar, y no podía probar porque su alimentación venía del cordón umbilical y no de su boca. No podía sentir porque su piel siempre estaba en contacto con el mismo líquido en la misma temperatura y no había nada con que comparar.

El oído fue el primer sentido que hizo su aparición. Lig-Lig-Le estaba concretamente estimulado por sus oídos. Escuchaba constantes ritmos, sonidos periódicos y aleatorios ruidos que venían desde la matriz: el latido del corazón de su madre y el propio, la velocidad de la corriente sanguínea, sonidos gástricos y voces externas. Sus primeras sensaciones claras fueron acústicas por lo que él tenía que organizar los sonidos, orquestarlos, de modo que los sonidos le ayudaban a organizar el mundo, pero no a entenderlo.

Y así surgió la música, el arte más arcaico, la raíz más profunda, el arte creado antes del nacimiento.

Las otras artes vinieron después, cuando los otros sentidos fueron revelados.

Un mes después del nacimiento, el bebé empieza a ver, al principio solo formas, después con más precisión. Pero ¿qué es lo que vemos nosotros los adultos? , vemos una serie de imágenes en movimiento. Por eso necesitamos las artes plásticas, para arreglar imágenes, inmovilizarlas, lo que es imposible en la vida diaria. Estas artes observan la realidad desde afuera, la danza en contraste se penetra en el movimiento y lo organiza, usando sonidos para apoyar su organización. Estos son los tres sentidos artísticos: el oído, la vista y el tacto. Los otros dos, el gusto y el olfato, están referidos con aspectos de la vida animal.

Un día soleado, Xua-Xua dio a luz a un niño en las orillas el río. Li-Peng observaba desde atrás de un árbol, sin tomar parte de la acción, asustado.

Eso era pura magia. Xua-Xua miro a su hijo pero no entendió. Ese pequeño cuerpo era parte de su cuerpo, había estado dentro de ella, y ahora estaba afuera, pero indudablemente era ella. Madre e hijo eran uno mismo; la evidencia era que el pequeño cuerpo quería regresar, unirse con el gran cuerpo a través de mamar su pecho. De esta forma, se quedo segura de que ella eran ambos y ambos cuerpos eran ella.. Sin duda. Desde lejos, Li-Peng, como buen espectador, observaba.

Lig-Lig-Le creció, aprendió a caminar y a alimentarse con otras cosas a parte de la leche de su madre. En su propia medida se volvió cada vez más independiente y empezó a desobedecer las indicaciones de su madre.

Xua-Xua estaba aterrada -era como decirle a “sus manos” que rezaran y en lugar de eso, pegaban, decirle a “sus piernas” que se sentaran y en lugar de eso, caminaban. Se estaba dando una rebelión por parte de una pequeña parte de ella, una pequeña pero muy querida parte de ella. Y ella observaba sus dos partes, como madre y como hijo; ambas eran ella, pero una no estaba obediéndola. Li-Peng solamente la observaba, mantenía su distancia y observaba.

Un día, Xua-Xua estaba durmiendo. Li-Peng no podía entender la relación de Xua-Xua con su hijo, y sentía curiosidad por establecer la suya propia con el niño. Entonces, cuando el niño se despertó antes de su madre, Li-Peng atrajo su atención, y los dos se fueron juntos. Desde el principio Li-Peng sabía que él y el niño eran dos cuerpos diferentes.

Li-Peng le enseñó a Lig-Lig-Le a cazar y a pescar, y el niño era feliz. Cuando Xua-Xua despertó y no vio su pequeño cuerpo, se entristeció. Lloró intensamente -porque había perdido una parte de ella misma- y gritó desesperadamente esperando que su llanto fuera escuchado, pero Li-Peng y el niño se habían ido.

Tiempo después, Xua-Xua los vio juntos, padre e hijo. Ella quería regresar a su cuerpo pequeño, pero él se resistía, porque él era feliz también con su papá, que le había enseñado cosas que su madre no sabía.

Xua-Xua tuvo que aceptar que el cuerpo pequeño, que a pesar de haber nacido de ella, que a pesar de ser ella, era alguien diferente, con sus propias necesidades y deseos. El rechazo de Lig-Lig-Le de obedecer a su madre le hizo darse cuenta de que eran dos y no uno; ella no quería quedarse con Li-Peng, y Lig-Lig-Le quería que cada uno hiciera su propia elección, tuviera su propia opinión, tuviera sus propios sentimientos. Que reconociera que eran dos personas diferentes.

Este reconocimiento la forzó a identificarse consigo misma: ¿quién era ella?, ¿quién era el niño?, ¿quién era Li-Peng?, ¿dónde estaban?, ¿qué pasaría la próxima vez que su vientre se inflara?, ¿le gustaba Li-Peng tanto como antes?, ¿tendría que probar con otros machos, como él probó con otras hembras?, ¿y qué acerca de ella misma?, ¿se quedaría igual?, ¿qué pasaría mañana? Xua-Xua buscó las respuestas observándose a sí misma.

En ese momento el teatro fue descubierto. En el momento en que Xua-Xua se dio por vencida de tratar de recuperar y de mantener a su hijo con ella, cuando aceptó que él era alguien más, y se observó a sí misma vacía de una parte propia. En ese momento ella fue en uno y en el mismo tiempo, Actor y Espectador. Ella fue *Espect-actor*.

En ese momento en que se descubrió el teatro, el ser se convirtió en humano.

Esto es teatro - *el arte de observarse a sí mismo*. (Boal,1992)

El teatro es un lugar de encuentro dentro del cuál se deriva la reflexión que nos provoca descubrir lo que nos rodea como reflejo de nuestra sociedad, es un espacio en el que nos ponemos en contacto con nosotros mismos a través de los personajes y sus circunstancias, donde nos observamos observando.

La asistencia al teatro proporciona señales al público que le hablan de sí mismo y de los demás. La asistencia al teatro se torna verdadera en tanto acudimos a él a observarnos en los otros. (Azar, 1982)

El lenguaje teatral es el lenguaje humano más esencial. (Boal,1992) Todo lo que hacen los actores, la gente lo hace en su vida cotidiana, siempre y en cualquier lugar. Los actores hablan, se mueven, se visten, expresan ideas y rebelan sentimientos, igual que la gente en su vida diaria. La diferencia es que los actores lo hacen de forma consciente, están conscientes de que están usando el lenguaje teatral.

Por tanto está en el teatro sumergido, ante todo, un proceso de comunicación.

“Todo proceso de comunicación revela cualidades dialécticas; se establece mediante sistemas de inducción y conducción que el diálogo y sus variadas formas contienen. Requiere además de ciertos niveles de disposición, tanto de la persona que comunica como de la que recibe. Obtenida ésta en su mayor eficacia, da lugar a la evolución del individuo y del grupo social. Interferida la comunicación provoca estancamientos, enquistamientos y aún retrocesos, ya que comunicación es siempre enseñanza, incorporación, educación.” (Azar, 1982)

Por ello el teatro también puede servir como auxiliar en la exposición de valores educacionales. Porque educar es descubrir, explorar, aportar, comprender, intercambiar. Para Azar (1982) educar es mostrarle a la gente sus habilidades, destrezas y posibilidades, para que partiendo de la experiencia propia pueda penetrar en su interior, se explore, se descubra y se desenvuelva con una seguridad consciente de los recursos personales. De esta forma el teatro busca a través de la expresión dramática, educar, y la utiliza como un medio para penetrar en la realidad psicológica y social de los alumnos.

#### 4.1 LA EXPRESION DRAMATICA

*“...Si alguna vez el teatro muriera, volvería a nacer al día siguiente cuando un niño, en un desván, ante un espejo polvoriento, se disfrazara con viejos ropajes sintiendo que cambiaba de personaje.”*

*Joan Brossa  
(cit. en Cañas, 1992)*

Generalmente cuando se habla de teatro (sinónimo de arte dramático) o de expresión dramática lo primero que nos llega a la mente es *espectáculo* y por consiguiente cuando se habla de los integrantes de un taller de teatro o de expresión dramática pensamos en ellos como los *actores*. Sin embargo entre estos términos existen importantes diferencias.

La expresión dramática está basada en el juego dramático, el cual es definido por Pavis (1983, cit. en Cañas, 1992) como una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan conjuntamente según un tema dándole a esta improvisación una estructura dramática :Inicio, Desarrollo, Climax y Fin.

De acuerdo con Cañas (1992) el juego dramático y el teatro participan de un proceso común: aquel encargado de dar vida a situaciones imaginadas o a situaciones reales recreadas, pero afirma también que la principal diferencia que existe entre ambos radica en que el primero pone énfasis fundamentalmente en el proceso y el segundo en el resultado, es decir, en el espectáculo.

Para hacer más claras estas diferencias se presenta en el cuadro 4-1 un análisis comparativo de las principales características de ambos términos.

<b>Cuadro 4-1 : El Juego Dramático VS. El teatro como espectáculo</b>	
<b>JUEGO DRAMATICO</b>	<b>TEATRO COMO ESPECTACULO</b>
Proyecto Oral.	Proyecto Escrito.
Posibilidad de cambio del proyecto inicial.	Pocas o nulas posibilidades de cambio del proyecto inicial.
Interesa el proceso de juego.	Interesa el resultado final.
Se puede jugar en cualquier espacio amplio.	Básicamente se realiza en un lugar con escenario.
El juego dramático se configura como realización de un proyecto que ha producido la motivación de todo el grupo.	El teatro se configura con la realización de un espectáculo lo más efectivo, estético y artístico posible.
Los actores son alumnos en situación de juego colectivo.	Los actores son por lo general, adultos (o niños) en situación de trabajo.
Los actores y espectadores son intercambiables.	Las funciones de los actores y de los espectadores son fijas; siempre los actores serán actores y los espectadores, espectadores.
Los alumnos juegan para llegar a conocer y a conocerse.	Los actores representan. En ocasiones los actores también se realizan a través de sus papeles.
Los alumnos actúan - juegan por el puro placer de jugar y para comunicarse con los demás.	Los actores actúan para gustar a un público generalmente pasivo.
Los roles son elegidos por los jugadores.	Los roles (papeles) son aceptados a partir de una propuesta del director.
El profesor hace que la acción avance y se desarrolle.	El director de la obra planea el desarrollo total de ésta.
La escenografía y el vestuario son improvisados.	La escenografía es planteada por el director. El vestuario es igualmente diseñado por éste.
El juego dramático es fundamentalmente expresión.	El teatro es básica y esencialmente, representación.
Desarrolla la improvisación puesto que las acciones son imprevistas.	El texto es memorizado y las acciones marcadas y dirigidas por el director.
Es esencialmente juego.	El teatro - espectáculo es esencialmente trabajo.

El cuadro anterior es una adaptación realizada por la autora del presentado por Cañas (1992).

De esto, se deduce que del ejercicio del arte dramático se derivan dos aplicaciones, la primera con respecto al juego dramático (expresión dramática) y la segunda de acuerdo al teatro como espectáculo.

De acuerdo con la teoría CADAC de Héctor Azar (1988) estas dos posibilidades de aplicación son: Poner el teatro al servicio de la persona y La persona quedar al servicio del teatro.

En la primera aplicación se busca aprovechar los recursos formativos que el teatro contiene como medio integrador del ser humano en sus diferentes edades: infancia, adolescencia, juventud y edad adulta. La segunda se refiere a la responsabilidad profesional desempeñada en el ejercicio teatral.

El taller propuesto para esta investigación toma como base la primera aplicación: Poner el teatro al servicio de la persona.

Desde el ámbito familiar el teatro se pone al servicio de los niños, cuando mediante juegos esquemáticos y juguetes los adultos tratan de comunicarse, transmitiendo así las primeras noticias acerca la vida; con la expresión corporal y gestual representada por los adultos, los niños empiezan a adquirir señales, indicaciones, percepciones y estados de ánimo.

Posteriormente el juego hogareño será continuado en el jardín de niños, el cual es el primer campo de experiencia colectiva, es el espacio dónde los niños descubren el significado de la convivencia con los otros, aquellos que no pertenecen al ámbito familiar. El teatro infantil que se desenvuelve principalmente a través de rondas y juegos teatrales, encuentra seguimiento en los niveles educativos posteriores: primaria y secundaria, en los que las formas y métodos teatrales están reglamentados de acuerdo al sistema del centro educativo.

Al respecto Azar (1988) comenta que las formas teatrales encontradas en los programas educativos aún no descubren los valores emocionales que se ponen en juego principalmente cuando los adolescentes practican el teatro: la experiencia insuperable de poder transformar una vivencia para ser comunicada teatralmente; la confrontación personal de conflictos de inhibición y de exhibicionismo; la creación de intereses legítimos, de aspiraciones saludables, etc.

Otra forma dónde el teatro se pone al servicio de la persona es el teatro de aficionados, el cual ayuda a la persona a encontrarse consigo misma y con los demás, a liberar tensiones, a sentirse más segura para combatir la ansiedad, la frustración y la incompreensión.

“En todas estas formas de práctica teatral la persona utiliza el teatro no con el propósito de llegar a ser actor, sino para aprehender las cosas de la vida, aprendiendo a ser mejor persona”.  
(Azar, 1988)

En términos de Cañas (1992) relacionados con los de Azar (1988) un taller de expresión dramática cubre la señal CADAC: El teatro al servicio de la persona y un taller de teatro (aunque posiblemente no cubra el carácter estrictamente profesional) hace la referencia a: La persona al servicio del teatro. Por lo que de acuerdo con Cañas no es recomendable llevar a cabo un taller de teatro con niños y adolescentes.

A manera de resumen, la acción dramática dentro de un taller de expresión dramática cubre diversas funciones hacia la formación de la persona.

Por un lado es un momento de encuentro personal donde las propias emociones, pensamientos e inclusive sensaciones abren paso al reconocimiento del individuo como ser único y valioso y posteriormente a la expresión de una forma integral. Por otro lado, la acción dramática permite experimentar el hecho de formar parte de una comunidad, de establecer líneas de comunicación tanto verbal como corporal que son retroalimentadas para formar una telaraña en la cual los integrantes se enriquecen dándose a conocer y aprendiendo a convivir. Igualmente permite experimentar el respeto hacia uno mismo (cuerpo, emociones, etc.) y al mismo tiempo hacia los demás. Con todo esto la actividad teatral busca ayudar a la persona a desenvolverse mejor en un mundo que está lleno de retos y de obstáculos, de tensiones y presiones sociales, un mundo lleno de personas.

#### **4.2 LA EXPRESION DRAMATICA COMO HERRAMIENTA LIBERADORA EN LA ADOLESCENCIA**

El término de *expresión* en su más amplio sentido se entiende como toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente de un intermediario (ya sea corporal, gráfico, verbal o mixto) se convierte no solo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de toma de conciencia, de aceptación de la realidad externa e interna y de autoafirmación personal. (op. cit.)

En la adolescencia la expresión cobra una vital importancia, ya que poco a poco con los nuevos descubrimientos de sí mismo y del mundo que le rodea, la carga de emociones y sensaciones va siendo inmensa y si el adolescente no aprende a expresarla, no sabrá que hacer con ella; esa cantidad de energía acumulada buscará irremediablemente una salida, ya sea a través del constante mal humor, agresividad, alguna enfermedad psicósomática, la trasgresión de normas, el consumo de drogas, la automarginación o tal vez si es bien canalizada, a través del deporte o del arte.

El arte dramático es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para potenciar el desarrollo completo del individuo, ya que se fundamenta en dos posibilidades básicas de expresión: palabra y movimiento. Estando sustentado por la creatividad y la espontaneidad solo puede encontrar su base en el juego. (op. cit.)

El juego es el punto de partida para el trabajo, ya que como actividad natural del ser humano permite la movilización de la energía, sin ataduras o imposiciones.

A través del juego las personas ponen de una forma espontánea su cuerpo y su voz en acción, se relacionan con el espacio y establecen contacto con los demás. Permiten que su expresión fluya de manera natural.

El juego le permite al adolescente considerar la expresión como parte esencial de su libertad personal, le incita a reconocer el mundo y a actuar en él, le capacita para disfrutar una libertad compartida sintiéndose parte de un grupo que aprende a expresar en común.

De esta forma el adolescente se sirve de la expresión dramática considerándola también como una herramienta de liberación de tensiones, de sentimientos, de emociones, de pensamientos, de energía.

#### 4.3 TALLER DE EXPRESION DRAMATICA: UN MEDIO PARA LA FORMACION EN EL RESPETO HACIA LA DIVERSIDAD EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

*“es un intercambio de ideas y sentimientos en la búsqueda permanente de la verdad, la libertad, la justicia, la armonía social, el amor,... Búsqueda de todo aquello que la historia universal ha titulado como valores humanos.”*

*Azar, 1981*

Como ya se explicó en la educación no existen aspectos neutrales, toda enseñanza comunica valores y actitudes, los cuales pueden ser tales que promuevan por ejemplo: la justicia o estén en contra, ya sea total o parcialmente. Los centros educativos deben ser agentes que preparen para el cambio social donde se *desarrollen actitudes* y se generen cambios significativos entre las personas, tanto normales como especiales (con necesidades educativas específicas). (Hegarty, 1988) La forma en que diferentes investigadores en cooperación con los centros educativos han buscado desarrollar actitudes positivas hacia la integración escolar es diversa, oscila desde las pláticas de información y sensibilización para padres, maestros y alumnos (Zacarias, 1980; Ochoa, 1996), hasta talleres de fortalecimiento (Lobato, 1997) y establecimiento de redes sociales (Centro Educativo Surcos, 1997)

De acuerdo con Ochoa (1996) el contacto y la convivencia entre alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos regulares favorecen conceptos y actitudes en pro del respeto a la diversidad; sin embargo no es suficiente el proceso de cambio a través de la convivencia es lento y puede ser doloroso para los alumnos con necesidades educativas especiales cuando la comunidad educativa no está preparada (lo que sucede en la mayoría de los casos).

De aquí surge la necesidad de poner especial énfasis en el trabajo en las aulas, un trabajo que apoye la integración, que rompa esquemas, que fomente valores y actitudes de justicia, tolerancia y solidaridad entre los alumnos, un trabajo que busque formar agentes de cambio social, que enfatice el hecho de “aprender a vivir juntos”.

#### **4.3.1 Antecedentes teóricos**

El arte dramático como medio de trabajo es una opción y muestra de ello es la investigación realizada por Miller (1993): “El Arte dramático: un medio para mejorar la interacción social entre alumnos con y sin retraso mental”. En ésta Miller afirma que a pesar de que son muchos los programas que han sido exitosos en la facilitación de la integración, siguen existiendo problemas. Según él uno de los problemas más notorios tiene que ver con proveer a ambos alumnos un ambiente que sea igualmente motivacional y estimulante y emocionalmente seguro; ambiente que el arte dramático proporciona.

El programa (denominado “Actuando juntos”) fue aplicado a 24 alumnos con y sin retraso mental; los primeros pertenecientes a dos diferentes grupos especiales y los segundos a dos diferentes grupos de quinto de primaria; todos integrados a la misma escuela regular. Se formaron dos grupos, (ambos con la misma cantidad de alumnos con y sin retraso mental) uno experimental y uno control; los dos grupos fueron involucrados en actividades que promueven la interacción social positiva: Actividades dramáticas (grupo experimental) y Actividades cooperativas (grupo control).

A partir de los resultados encontrados y especialmente con respecto a la interacción social positiva dónde se encontró que existen diferencias significativas entre ambos grupos: los alumnos integrantes del grupo experimental (actividades dramáticas) tuvieron significativamente una mayor frecuencia en interacciones sociales positivas con respecto al grupo control (actividades cooperativas), Millers llegó a la conclusión de que el programa “Actuando juntos” demostró claramente el valor del arte dramático como una buena aproximación para promover la integración de alumnos con y sin retraso mental.

#### **4.3.2 El Arte dramático y la Educación contemporánea**

Como se revisó en los capítulos I y II la educación actual exige una transformación en el sistema, que parte del cambio de paradigma y propone una educación democrática.

Retomando la propuesta de la UNESCO en el documento “La educación se encierra en un tesoro” (1996, cap. II) en el que se incita a que los centros educativos fomenten en su enseñanza los cuatro tipos de aprendizaje nombrados: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser y la relación que éste guarda con la integración escolar, se puede observar cómo la acción dramática (a través de un taller de expresión

dramática), al cubrir principalmente los dos últimos tipos de aprendizaje, puede ser un medio para complementar esta propuesta.

En el siguiente cuadro comparativo se explica esto:

Cuadro 4-2: Aprendizaje que aporta la expresión dramática con respecto a los tipos de aprendizaje que propone la UNESCO	
Taller de Expresión Dramática	UNESCO
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Desarrolla aptitudes de confianza, comunicación y cooperación en los alumnos. (Cañas, 1992)</li> <li>■ Es un espacio de encuentro con los demás, con sus diferencias y semejanzas. (Azar, 1981)</li> <li>■ Promueve el reconocimiento de las posibilidades personales y colectivas.</li> <li>■ A través del proceso social de la expresión dramática los alumnos desarrollan capacidades para trabajar juntos y de forma productiva. (Byron, 1986 cit. en Hargreaves, 1991)</li> </ul>	<p><i>Aprender a vivir juntos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ enseñar la diversidad que implica la especie humana</li> <li>■ promover la toma de conciencia con respecto a sus semejanzas e interdependencia.</li> <li>■ promover el descubrimiento y la comprensión empática de los otros.</li> <li>■ trabajo en equipo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ los alumnos juegan para llegar a conocerse (Cañas, 1992); ayuda a los alumnos a encontrarse con ellos mismos (Azar, 1981)</li> <li>■ la acción dramática proporciona una formación multidimensional, moviliza la naturaleza racional, física y emocional. (Taller de teatro e inv. Maguey, 1991)</li> <li>■ la expresión dramática es una actividad lúdica, creativa y eminentemente socio-cultural y por ende democrática y libre.</li> </ul>	<p><i>Aprender a ser:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conocimiento de sí mismo</li> <li>■ formación integral: mente, cuerpo, espíritu, etc.</li> <li>■ libertad de pensamiento, sentimientos, intereses, de imaginación.</li> </ul>

A partir de esto las funciones y ventajas que un taller de expresión dramática puede cubrir y aportar con respecto a los dos tipos de aprendizaje propuestos por la UNESCO: Aprender a ser y a Aprender a Vivir Juntos son claras.

Por otro lado en el capítulo II se habló de la necesidad del trabajo en las aulas para lograr un cambio de actitud hacia la diversidad en los alumnos. En el capítulo presente se expone el Arte dramático y específicamente, un taller de expresión dramática como un medio para formar a los alumnos hacia el respeto a la diversidad partiendo de un cambio de actitud. Pero **¿Cómo un taller de expresión dramática puede favorecer un cambio de actitud hacia la diversidad?**

Partiendo del principio de balance de Heider (1967 cit. en Javiedes, 1996) que enuncia, como ya se revisó en el capítulo II, que el balance acarrea armonía y el desequilibrio provoca un estado de tensión que presiona para el cambio, se busca que a partir de la convivencia y el trabajo realizado a través de los ejercicios planteados por el taller, surja o se intensifique el desequilibrio en las actitudes previas al taller (que se espera sean actitudes negativas hacia las diferencias individuales, estén balanceadas o no) de modo que se provoque un cambio.

Como se va a observar en el siguiente punto los ejercicios planteados en el taller tocan áreas sensibles tanto en nivel personal como de convivencia con los otros.

#### 4.4 DESCRIPCIÓN DEL TALLER DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA

*“El arte dramático es la actividad en la que convergen todas las experiencias artísticas; es un arte del tiempo y el espacio, supone un lugar de encuentro y presencia que permite reunir a un grupo de seres en permanente comunicación. Es un tiempo y momento de hallazgo emocional inteligente en donde el hombre busca su identidad y la relación social con el género humano”.*

*Anónimo*

A continuación se presenta la propuesta del taller de expresión dramática diseñado para alumnos de secundaria. A lo largo de este apartado se revisa la recopilación del marco teórico que lo sustenta, los principios que lo rigen, los objetivos que persigue y la estructura general del mismo.

Es importante tomar en cuenta que **el taller diseñado no es un taller especial**, esto es, no se trata de un taller de expresión dramática dirigido únicamente a cubrir las necesidades de la integración escolar; puede ser aplicado en cualquier contexto escolar siempre y cuando guarde el nivel educativo al que va dirigido.

#### **4.4.1 Principios teóricos**

El taller de expresión dramática propuesto para esta investigación tiene sus bases en el concepto de taller de expresión dramática de Cañas (1992), en la señal CADAC: El teatro al servicio de la persona (Azar, 1988) y principalmente en los estudios realizados por el taller de teatro e investigación "Magüey" (1983). De estos surgen cuatro premisas que son consideradas ejes teóricos del taller:

**Todo espacio vital es espacio teatral.** Para llevar a cabo el taller no se necesita de un lugar previamente armado con escenografía, cortinas, luces, etc., se requiere un espacio amplio y de imaginación para convertirlo en lo deseado.

**El libre albedrío ejercido en todo momento.** La integración de los alumnos participantes al taller es libre. Durante este tienen la libertad de realizar o no los ejercicios propuestos y de expresarse o no en las mesas redondas. No se condiciona la participación con una calificación, se espera que cada alumno a su ritmo se exprese.

**El Respeto como punto de partida.** El taller de expresión dramática es planteado como un *espacio de juego*, pero como tal los integrantes tienen que cubrir ciertas reglas; partiendo del respeto a uno mismo y a los demás lo siguiente es aprovechar ese espacio para divertirse, sentir, aprender y expresar. Se pone especial énfasis al respeto debido a que el trabajo utiliza como principales herramientas el cuerpo y los sentimientos de los integrantes.

**El énfasis en el concepto de sí mismo y de nosotros y el compromiso con ambos.** La auto-exploración realizada a través de diversos ejercicios (de relajación, de autoobservación, etc.) forma parte esencial del taller, ya que se busca que los alumnos se reconozcan como seres únicos y valiosos, con limitaciones y capacidades al igual que todos. Igualmente se busca que durante éste se forme un sentido de grupo, de solidaridad, de confianza y respeto. A través del énfasis en el compromiso con ambos se busca el crecimiento tanto a nivel personal como a nivel grupal.

#### 4.4.2 Objetivos

Debido a que la actividad dramática puede ser una actividad transformadora y liberadora siempre y cuando sea considerada como un espacio de exploración y liberación y no un espacio de imposición y repetición de técnicas (Maguey, 1983) y también a que se parte de que ésta es un proceso gradual multidimensional cuyo ritmo de desarrollo es variable y depende de las características de cada uno de los integrantes, del grupo y del entorno, se descartan de este taller los objetivos inmediatistas (por sesión) y utilitarios que muchas veces (en especial en el ámbito educativo) están diseñados en función de los planes educativos y de los maestros y no en función de las necesidades de los alumnos. Por lo tanto los objetivos específicos son planteados sabiendo de antemano que cada alumno los alcanzará de acuerdo a su desarrollo durante el taller.

El Objetivo principal del taller es *generar a través de la expresión dramática, un espacio y canales de comunicación y expresión personal y social, que permita a los alumnos asumirse a sí mismos y al mismo tiempo propicie una actitud sensible y empática hacia los demás.*

A través de los ejercicios propuestos en el taller y de acuerdo a su desarrollo en estos:

Los alumnos descubrirán y valorarán sus posibilidades de expresión corporal.

Los alumnos explorarán y analizarán sus emociones.

Los alumnos identificarán sus capacidades y dificultades.

Los alumnos trabajarán para aceptar y superar sus dificultades.

Los alumnos identificarán las capacidades y dificultades de los demás.

Los alumnos aprenderán a trabajar en equipo de forma armoniosa.

Los alumnos valorarán el trabajo en equipo.

#### 4.4.3 Estructura General

El taller de expresión dramática está compuesto por 18 sesiones impartidas dos a la semana; 12 de las cuales para una preparación actoral básica y 6 para el montaje de una práctica escénica. Cada sesión tiene una duración de hora y media e inicia con un ejercicio de saludo y termina con un ejercicio de despedida, ambos propuestos por los alumnos. Después de cada ejercicio o sesión de ejercicios se lleva a cabo una mesa redonda en donde se habla de percepciones, sentimientos, etc. con respecto a sí mismos y con respecto a la interacción del grupo.

El taller está dividido en cuatro etapas y una fase complementaria, las cuales mantienen en su práctica una relación sumamente estrecha: a) Inicio, b) Juegos Predramáticos, c) Juegos Dramáticos, d) Práctica escénica y e) Mesas Redondas, respectivamente. (Cuadro 4-3)

<b>Cuadro 4-3: Estructura General del Taller de Expresión Dramática</b>	
<b>ETAPAS</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>A) INICIO</b>	
<b>B) JUEGOS PRE – DRAMATICOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Juegos de Integración Grupal</b></li> <li><b>2. Ejercicios de Expresión Corporal</b></li> <li><b>3. Ejercicios de Autoexploración</b></li> </ol>
<b>C) JUEGOS DRAMATICOS</b>	<b>1. Improvisación</b>
<b>D) PRACTICA ESCENICA</b>	
<b>FASE COMPLEMENTARIA</b>	
<b>E) MESAS REDONDAS</b>	

A continuación se explica de manera general cada una de las etapas del taller y sus objetivos.

### **A) INICIO**

Los juegos de inicio buscan introducir a los alumnos al taller, de modo que de una forma divertida se conozcan y se den cuenta de las reglas a seguir durante este. Se realizan solamente en la primera sesión y en la segunda sesión. A partir del la tercera sesión, se propone a los alumnos que inventen una forma de saludarse y de despedirse para cada sesión durante todo el taller.

### **B) JUEGOS PREDRAMATICOS**

#### **1. Juegos de Integración Grupal**

Es importante crear un sentimiento de grupo y lograr que cada integrante descubra el valor de su presencia y de la de los demás, aceptando la diversidad de características personales y

descubriendo en ello una fuente de enriquecimiento, antes que un obstáculo para el trabajo. (Taller de teatro e investigación “Magney”, 1991)

La actividad dramática implica un proceso de reconocimiento personal dónde se exploran emociones y se expresan sentimientos, por lo tanto esta etapa es de gran importancia. Se busca crear un ambiente de confianza basado en el respeto, un ambiente acogedor o impulsador según sea el momento.

## **2. Ejercicios de Expresión Corporal**

El cuerpo es una herramienta fundamental del actor; el cuerpo expresa el mundo interno del integrante, sus tensiones, sus miedos, su forma de relacionarse con su mundo externo. Los principios básicos en los que se sustenta el trabajo corporal son: Energía, Tensión, Relajación, Tiempo, Ritmo, Espacio y Movimiento.

Cada uno de estos se trabajan a través de ejercicios que buscan no sólo la movilización del cuerpo sino ejercitar de manera integrada a través de la imaginación, la transformación, de modo que las resistencias sean vencidas y la energía para la expresión y comunicación sea organizada.

## **3. Ejercicios de Autoexploración**

En el taller de expresión dramática la autoexploración cobra una vital importancia, ya que el trabajo parte del reconocimiento de las posibilidades personales, tanto corporales como emocionales y del respeto a estas.

Reconocer el cuerpo y las sensaciones que se guardan y se pueden producir, reconocer la capacidad de comunicación extraverbal y valorarla como una fuente de placer y no nada más como una herramienta utilitaria y mecánica. (op.cit.)

## **C) JUEGOS DRAMATICOS**

En esta etapa se busca que los integrantes no nada más reconozcan y experimenten sus posibilidades, sino que se cuestionen sobre qué desean comunicar o qué comunican con sus acciones. Los juegos dramáticos desarrollan la creatividad a partir de la incorporación y articulación de todos los elementos que se han explorado.

La asunción de los juegos dramáticos no supone dejar de lado los juegos pre-dramáticos y la expresión corporal, por el contrario, cuando se establece un proceso creativo, es necesario recurrir a ejercicios que movilicen los aspectos específicos que dicho proceso exige. (op. cit.)

Dentro de los juegos dramáticos se encuentran la improvisación, la utilización de la máscara y de títeres y marionetas; para este taller se propone únicamente la improvisación como técnica.

#### **a) Improvisación**

Los juegos de improvisación plantean la posibilidad de transformar y transformarse; en estos, se inventan roles y situaciones que exigen para ser representados todos los medios expresivos que los integrantes tienen a su disposición.

La improvisación genera el espacio y las condiciones necesarias para que los integrantes reconozcan sus valores culturales e imitando relativicen los patrones y estereotipos de su comunidad.

Los juegos de improvisación pueden ser libres o de temas realistas o de ficción propuestos por ellos mismos o por el facilitador; igualmente pueden ser trabajados de manera individual o grupal.

#### **D) PRACTICA ESCENICA**

La práctica escénica tiene como objetivo proporcionar a los alumnos, a partir de una creación colectiva, una experiencia teatral de modo que experimenten el hecho de “sentirse observados”.

En esta etapa se define un tema central y se le da estructura dramática. El tema, los personajes e inclusive los vestuarios son escogidos por los integrantes del taller; el facilitador ayuda a estructurar y a dar secuencia a los ensayos.

Debido a que es un taller de expresión dramática se le da importancia y especial atención al desarrollo de los ensayos y no a la práctica en el momento de presentarla, no es una evaluación de los alcances individuales o grupales resultantes del taller, ya que es común que en las primeras prácticas la concentración se disminuya, la organización se pierda e inclusive la secuencia se cambie.

#### **E) MESAS REDONDAS**

Las mesas redondas son un medio para que los alumnos expresen verbalmente sus sentimientos y experiencias a lo largo de los ejercicios con respecto a ellos mismos y a los demás y para que se aporten ideas y se tomen decisiones en torno al taller. Es también en estas donde el facilitador se percata del grado de confianza y de respeto que hay en el grupo a lo largo del taller.

“Será por tanto ésta una oportunidad más de hacerles descubrir a los alumnos las reglas del juego, reglas dónde respeto, comprensión y aceptación de las ideas del otro se deben valorar determinantemente” (Cañas, 1992)

#### **4.4.4 Métodos de Evaluación**

El avance de los alumnos a lo largo del taller se evalúa a través de registros observacionales, de las mesas redondas y de unas bitácoras individuales donde los alumnos anotan sus aprendizajes, sentimientos, pensamientos y experiencia durante cada sesión.

**CAPITULO V**  
**METODOLOGIA**

## 5.1 Planteamiento y Justificación del Problema

La principal implicación teórica que tiene esta investigación consiste en que en México solamente se han encontrado investigaciones que relacionan el arte dramático como una actividad creativa o didáctica y no como una herramienta en pro de la equidad social dentro del marco de la integración escolar.

Ahora bien, un taller de arte dramático puede lograr cambios positivos en cuanto al respeto a la diversidad, y además de las implicaciones que tiene a nivel personal (elevación de autoestima, defensa/autodefensa de derechos, confianza en sí mismo, logro de metas, etc.) y a nivel escolar (en cuanto a aprendizaje del trabajo en equipo o cooperativo, disminución de problemas internos, facilitación de la integración escolar, etc.), a nivel social repercute en gran medida, ya que todos los valores y actitudes adquiridos en la escuela son transmitidos a núcleos sociales cada vez más amplios; de esta forma el ideal de vivir en una comunidad que aprende de la diversidad y permite la igualdad de oportunidades, de derechos y obligaciones puede ser cada vez más real.

De aquí se desprende el planteamiento:

¿Puede un taller de expresión dramática modificar la actitud de los alumnos hacia las diferencias individuales y autoestima?

## 5.2 Preguntas de Investigación

Debido a que se trata de una investigación de tipo exploratoria se trabaja con base en preguntas de investigación.

1. ¿Se modifica (1) la actitud hacia las diferencias individuales, (2) la autoestima de los alumnos y las alumnas por efecto de la aplicación del taller?
2. ¿Existen diferencias en la modificación de (1) la actitud hacia las diferencias individuales, (2) la autoestima de los alumnos y las alumnas por efecto de la aplicación del taller en cuanto a grupos de sexo y/o nivel educativo?

## 5.3 Hipótesis

**Hipótesis de Trabajo:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud hacia las diferencias individuales antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud hacia las diferencias individuales antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

**Hipótesis de Trabajo:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

**Hipótesis Nula:** No existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

## 5.4 Variables

### Variable Independiente:

Taller de Expresión Dramática propuesto.

### Variable Dependiente:

- Actitud hacia las diferencias individuales
- Autoestima

### 5.4.1 Definición de Variables

**Taller de Expresión Dramática:** El taller de Expresión Dramática propuesto se fundamenta en la teoría CADAC (Azar, 1988), en el concepto de Expresión Dramática de Cañas (1992) y en las investigaciones realizadas por el Taller de Teatro e Investigación Maguey (1983). Su objetivo general es *generar a través de la expresión dramática, un espacio y canales de comunicación y expresión personal y social, que permita a los alumnos asumirse a sí mismos y al mismo tiempo propicie una actitud sensible y empática hacia los demás*. Está dividido en cuatro etapas y una fase complementaria, las cuales se explican con detalle en el capítulo anterior: a) Inicio, b) Juegos Predramáticos, c) Juegos Dramáticos, d) Práctica escénica y e) Mesas Redondas.

**Actitud hacia las diferencias individuales:** Se define, para fines de esta investigación como el nivel de conciencia y de aceptación o rechazo de las capacidades y limitaciones personales y de los demás. Además la disposición para tomar acciones de búsqueda de los apoyos necesarios para que las limitaciones no dificulten el desempeño personal y la disposición para proporcionar apoyo a otros que lo puedan necesitar. (Lobato, 1997)

**Autoestima:** La autoestima hace referente a los conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo (Gómez, 1981 cit. en Lobato, 1997) así como a la evaluación de las ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de sí mismas (Woolfolk, 1996 cit. en Lobato, 1997). Según Nathaniel Branden se puede considerar como la suma de la confianza y respeto por sí mismo. Para fines de esta investigación se define como el valor que la persona tiene de sí misma ya sea este positivo o negativo. (Lobato, 1997)

#### 5.4.2 Tipo de relación entre variables

La investigación plantea que el taller influye en 1) actitud hacia las diferencias individuales y (2) autoestima de los alumnos y alumnas.

#### 5.4.3 Tipo de variable independiente

Debido a que la variable independiente: Taller de Expresión Dramática, ha sido manipulada, se considera como una variable activa.

### 5.5 Sujetos

La muestra está constituida por 14 alumnos y alumnas de entre 13 y 18 años de edad pertenecientes a un nivel socioeconómico medio alto que asisten a un centro educativo que maneja la Integración escolar de acuerdo con el modelo de Educación para la Vida; 5 de los alumnos presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

A continuación se presenta la distribución de los alumnos y alumnas en cuanto a edad, grado escolar y género.

<b>5.1 DISTRIBUCION DE PARTICIPANTES</b>		
<b>ALUMNO (A)</b>	<b>GENERO</b>	<b>NIVEL EDUCATIVO</b>
1	FEMENINO	SEGUNDO
2	FEMENINO	TERCERO
3	FEMENINO	TERCERO
4	FEMENINO	SAI 2°
5	FEMENINO	SAI
6	MASCULINO	SEGUNDO
7	MASCULINO	SEGUNDO
8	MASCULINO	SEGUNDO
9	MASCULINO	SEGUNDO
10	MASCULINO	TERCERO
11	MASCULINO	TERCERO
12	MASCULINO	SAI 2°
13	MASCULINO	SAI 2°
14	MASCULINO	SAI 1°

### **5.5.1 Muestreo**

En cuanto a la selección de la institución el tipo de muestreo fue no probabilístico, ya que ésta se realizó a través del método no aleatorio por accidente, debido a que la institución receptora al estudio es una de las pocas instituciones en México que maneja un programa de integración escolar.

Para la selección del grupo participante en el taller, se invito a partir de un sondeo a todos los alumnos, quedándose en éste solamente los que así lo desearán.

### **5.6 Escenario**

La investigación fue realizada en un centro educativo particular ubicado en la Delegación Cuajimalpa de la Ciudad de México. Este centro educativo abarca desde el nivel educativo desde preescolar hasta la educación secundaria, nivel en el cual se realizó la investigación; tiene un sistema educativo tradicional y promueve el arte como complemento a la formación de los alumnos. En el curso 1996-1997 se abrió el servicio de integración escolar, la cual, desde entonces se maneja dentro del paradigma de vida independiente y pertenece al programa Educación para la Vida.

El tipo de integración que ofrece es principalmente el Nivel III Clase especial por horas, de acuerdo al modelo propuesto por Santamaría y Saad (1992, cit. en Zacarías, 1996) en donde el alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo pero con objetos individuales diseñados en función de sus necesidades y con asistencia en un aula de apoyo nombrada por el centro educativo como: Servicio de apoyo a la Integración (S.A.I.).

El taller se llevó a cabo en el salón de clases de S. A. I. el cual mide aprox. 15 x 20 metros y cuenta con suficiente iluminación y ventilación, al inicio de cada sesión el mobiliario era retirado dejando el espacio libre. Igualmente algunas de las actividades del taller se realizaron en el patio del centro.

### **5.7 Diseño**

Según Otto Zinser, el tipo de diseño de este estudio es un diseño cuasi -experimental, pre-test post-test de un solo grupo.

## 5.8 Instrumentos y Materiales

Los instrumentos que se utilizaron fueron realizados por Lobato (1997) cuya investigación buscó medir las actitudes hacia las diferencias individuales, autoestima y hacia la defensa/autodefensa de derechos en alumnos de secundaria que asistían a un centro educativo que cuenta con un programa de integración escolar y los datos percibidos por un maestro cercano con respecto a las mismas variables y los mismos sujetos.

El motivo de utilizar dichas escalas radica en que tanto su contenido cubre la medición de las variables utilizadas en esta investigación, como las características de la población seleccionada son las mismas.

Las Escalas originales así como la clave de respuestas para éstas pueden verse en Lobato, 1997.

<b>Medidas</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>MAESTROS</b>
<b>PRE- TEST</b>	Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.	Escala de Referencia Cruzada.
<b>POS- TEST</b>	Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.	Escala de Referencia Cruzada.

- Escala de Actitud: Está basada en la Escala de actitud hacia las tres áreas (Lobato, 1997) la cual contempla: diferencias individuales como área 1, autoestima como área 2 y defensa/autodefensa de derechos como área 3 y cuyo objetivo es identificar las áreas en las que se observa una actitud más o menos positiva/negativa. . Igualmente pretende tanto identificar aquellas áreas que se encuentran más débiles en los futuros participantes como para determinar si se dieron diferencias entre los niveles de actitud previos y posteriores al taller. Esta escala fue construida pensando en los tres componentes que contempla la actitud, el cognitivo, el afectivo y el conductual. La validez de la Escala fue realizada por Lobato (1997) utilizando el método de validación por jueces. La escala consiste en 36 reactivos tipo Likert divididos en tres áreas: Actitud hacia las Diferencias Individuales (1),

Autoestima (2) y Defensa/Autodefensa de derechos (3) ; la primer área incluye dos niveles, “yo conmigo mismo” y “yo con los demás”, el nivel que abarca el área dos es “yo conmigo mismo” y el nivel referente al área tres es yo con los demás; la escala evalúa tres categorías para cada área: conciencia, respeto y aceptación y manejo apropiado, y tres ámbitos para cada categoría: actividades académicas, relación con pares y actividades escolares. A esta escala se le realizó una adaptación con el objeto de que cubriera los objetivos de la presente investigación (Anexo 3) ; de este modo la escala adaptada quedó de 27 reactivos a través de los cuales se miden las dos primeras áreas (diferencias individuales y autoestima) cada una con sus respectivos niveles, categorías y ámbitos.

<b>5.3 Distribución de reactivos en cuanto a área, nivel, categoría y ámbito de la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y Autoestima.</b>				
<b>AREA</b>	<b>NIVEL</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>AMBITO</b>	<b>REACTIVO</b>
Area 1 Diferencias individuales	Yo conmigo mismo	A. Conciencia	a. actividades académicas	1
			b. relación con pares	2
			c. actividades escolares	3
		B. Respeto y Aceptación	a. actividades académicas	4
			b. relación con pares	5
			c. actividades escolares	6
		C. Manejo apropiado.	a. actividades académicas	7
			b. relación con pares	8
			c. actividades escolares	9
	Yo con los demás	A. Conciencia	a. actividades académicas	10
			b. relación con pares	11
			c. actividades escolares	12
		B. Respeto y Aceptación	a. actividades académicas	13
			b. relación con pares	14
			c. actividades escolares	15
		C. Manejo apropiado.	a. actividades académicas	16
			b. relación con pares	17
			c. actividades escolares	18
Area 2 Autoestima	Yo conmigo mismo	A. Conciencia	a. actividades académicas	19
			b. relación con pares	20
			c. actividades escolares	21
		B. Respeto y Aceptación	a. actividades académicas	22
			b. relación con pares	23
			c. actividades escolares	24
		C. Manejo apropiado.	a. actividades académicas	25
			b. relación con pares	26
			c. actividades escolares	27

- Escala de Referencia cruzada: Basada en la Escala publicada por Lobato (1997), esta escala proporciona información percibida por un maestro con respecto a los alumnos. La adaptación consiste de 9 reactivos tipo Lickert que evalúan las tres categorías (conciencia, respeto y aceptación y manejo apropiado) de las dos áreas (diferencias individuales y autoestima) con sus respectivos niveles que forman La escala de actitud. (Anexo 4)

5. 4 Distribución de reactivos de la Escala de Referencia Cruzada			
AREA	NIVEL	CATEGORIA	REACTIVO
Area 1 Actitud hacia las diferencias individuales	Yo conmigo mismo	A. Conciencia	1
		B. Respeto y Aceptación	2
		C. Manejo Adecuado	3
	Yo con los demás	A. Conciencia	4
		B. Respeto y Aceptación	5
		C. Manejo Adecuado	6
Area 2 Autoestima	Yo conmigo mismo	A. Conciencia	7
		B. Respeto y Aceptación	8
		C. Manejo Adecuado	9

## 5.9 Procedimiento

### a) Análisis de los objetivos

Una vez revisada la bibliografía se realizó una propuesta donde el arte dramático fungía como una opción viable para cubrir las necesidades principalmente sociales encontradas en la Integración escolar.

### b) Búsqueda y Selección del escenario y de la población.

Se busco un centro educativo que reuniera las condiciones que establece el Programa Educación para la Vida en su área de integración escolar en donde se pudiera realizar el proyecto. De esta forma se seleccionó el Centro educativo Surcos en su nivel de secundaria.

Para la selección del grupo participante se abrió una convocatoria a través de un cuestionario cuyo tema principal era la disposición de pertenecer a un grupo piloto de expresión dramática que abría el centro; el cuestionario fue aplicado a todo el alumnado del cual se seleccionó una población de 14 alumnos incluyendo a los 5 alumnos pertenecientes al grupo integrado.

(ANEXO 2)

#### **c) Diseño del taller de expresión dramática.**

En colaboración con un especialista en el área de arte dramático se llevo a cabo el diseño de un taller de expresión dramática cuya única condición fue la población a quien iba dirigido: los adolescentes. De acuerdo a la disposición en cuanto a espacio y tiempo del centro educativo se realizó el diseño de cada sesión. (ANEXO 3)

#### **d) Búsqueda y Selección de los instrumentos de diagnóstico y evaluación.**

Partiendo de las variables determinadas, se buscó un instrumento que cubriera tanto a las mismas como a la población participante. De esta forma se eligieron las escalas realizadas y publicadas por Lobato en 1997.

#### **e) Detección**

Una vez conformado el grupo participante se realizó la detección o línea base de la investigación; se aplicó a los alumnos la Escala de Actitud hacia las tres áreas y a dos maestros la escala de Referencia Cruzada.

#### **f) Aplicación del taller de arte dramático.**

En un lapso de 18 sesiones se llevo a cabo el taller de expresión dramática; el taller fue abierto como una opción más de taller artístico para los alumnos, ya que solo existía el taller de artes plásticas. El taller se encuentra explicado en el capítulo tres y en el Anexo 1.

#### **g) Evaluación**

Al finalizar el taller se repitió la aplicación de las escalas tanto a los alumnos como a los maestros, esto con el objeto de determinar y analizar los resultados obtenidos. Igualmente se realizó un análisis de las conductas observadas a lo largo del taller.

### **5.10 Tratamiento Estadístico**

Con el objeto de realizar el análisis de la información reportada por las escalas se llevo a cabo el siguiente procedimiento:

#### **Escala de actitud hacia las tres áreas:**

- Comparación de los datos previos y posteriores al taller utilizando la prueba de rangos asignados de Wilcoxon.
- Comparación de los datos previos y posteriores al taller de acuerdo a las variables: sexo y grado escolar.

### Escala de Referencia Cruzada

- Comparación de los datos previos y posteriores al taller utilizando la prueba de rangos asignados de Wilcoxon.
- Análisis del grado de concordancia entre los datos reportados por el maestro 1 y el maestro 2 utilizando la prueba de correlación de Spearman.
- Análisis del grado de concordancia entre los datos previos y posteriores al taller reportados por los alumnos y por los maestros a través de la comparación entre medias de cada área, nivel y categoría.

### 5.11 Presentación de Resultados

Para facilitar el análisis de los resultados se consideró necesario proporcionar la forma en que estos serán presentados en el capítulo siguiente

Con respecto a la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima aplicada a los alumnos antes y después del taller, se realizará por un lado un análisis entre los niveles de significancia de mayor y menor relevancia de áreas, niveles y categorías respectivamente (Tabla 5.4) y por otro se identificará de acuerdo a la división realizada por grupos de grado escolar las diferencias presentadas entre estos comparando entre sí áreas, niveles y categorías. (Tabla 5.5).

**Tabla 5.5 Esquema en que serán presentados los resultados de Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES		AREA 2 AUTOESTIMA
	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 1
	Yo conmigo mismo	Yo con los demás	Yo conmigo mismo
Conciencia A			
Respeto y Aceptación B			
Manejo apropiado C			

**5.6 Esquema en que serán presentados los niveles de significancia encontrados por grupo de grado escolar en la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES						AREA 2 AUTOESTIMA		
2do. Grado									
3er. Grado									
SAI									
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo			NIVEL 2 Yo con los demás			NIVEL 1 Yo conmigo mismo		
2do. Grado									
3er. Grado									
SAI									
	Categorías			Categorías			Categorías		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
2do. Grado									
3er. Grado									
SAI									

La tabla 5.7 contiene el esquema en que se presentarán los datos arrojados por la Escala de Referencia cruzada, gracias esta se facilitará el análisis de las percepciones de la aplicación de dicha escala a dos maestros cercanos a la muestra en cuanto a áreas, niveles y categorías.

**Tabla 5.7 Esquema en que serán presentados los resultados de Escala de Referencia Cruzada.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES						AREA 2 AUTOESTIMA		
Maestro 1									
Maestro 2									
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo			NIVEL 2 Yo con los demás			NIVEL 1 Yo conmigo mismo		
Maestro 1									
Maestro 2									
	Categorías			Categorías			Categorías		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Maestro 1									
Maestro 2									

Por último en la Tabla 5.8 se presenta el esquema en que se organizarán las medias de áreas, niveles y categorías de la aplicación de la Escala de Referencia Cruzada a los maestros y de la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima a los alumnos tanto en el pre-test como en el pos- test.

Tabla 5.8 Esquema en que se presentará la comparación entre las Medias de áreas, niveles y categorías de la Escalas aplicadas a Maestros y Alumnos en el POS-TEST.									
	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES						AREA 2 AUTOESTIMA		
Maestros									
Alumnos									
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo			NIVEL 2 Yo con los demás			NIVEL 1 Yo conmigo mismo		
Maestros									
Alumnos									
	Categorías			Categorías			Categorías		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Maestros									
Alumnos									

**CAPITULO VI.**  
**RESULTADOS**

Los datos que se presentan a continuación hacen referencia a los resultados obtenidos de (1) la aplicación previa y posterior de la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima, (2) la aplicación previa y posterior de la Escala de Referencia Cruzada al maestro 1 y (3) la aplicación previa y posterior de la Escala de Referencia Cruzada al maestro 2.

De acuerdo con los objetivos de cada escala, la información que arrojaron los resultados es la siguiente:

**Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima:**

- La medida previa.
- La medida posterior: cambios con respecto a la medida previa.

**Escala de Referencia Cruzada:**

- la percepción de un maestro cercano en cuanto a la actitud mostrada por los alumnos con respecto a las dos áreas en la medida previa al taller.
- la modificación de dicha percepción reportada en la medida posterior.
- el grado de concordancia entre las percepciones del maestro 1 y 2 en ambas medidas.
- La comparación entre las percepciones de ambos maestros y lo que los estudiantes reportan en la medida previa y posterior al taller.

### **6.1 Resultados encontrados en la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima**

Para realizar la comparación entre los datos previos y posteriores al taller que arrojó esta escala se utilizó la prueba de rangos asignados de Wilcoxon, esto debido a que se trata de una muestra medida dos veces por medio de pares replicados, que se sirve a sí misma como grupo control.

La prueba se aplicó a las dos áreas, a los dos niveles del área uno y a las tres categorías de cada área y nivel respectivamente. Los datos encontrados se presentan a continuación en la tabla 6.1.

Como se puede observar en las áreas uno y dos y en los niveles uno y dos del área uno, se encontró una diferencia muy significativa entre la medida previa y la posterior a la aplicación del taller, lo que significa que al finalizar éste los alumnos mostraron una mayor confianza y respeto en sí mismos y una actitud más positiva con respecto a las diferencias individuales esto es al nivel de conciencia, respeto y aceptación de las capacidades y limitaciones propias y de

los demás, hecho que favorece la disposición personal de tomar acciones de búsqueda de los apoyos necesarios para un mejor desempeño personal y del compañero.

**Tabla 6.1 Niveles de Significancia encontrados en la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES		AREA 2 AUTOESTIMA
	0010		.0010
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo	NIVEL 2 Yo con los demás	NIVEL 1 Yo conmigo mismo
	.0010	.0010	.0010
Conciencia A	.0010	.0033	.0423
Respeto y Aceptación B	.0010	.0015	.0022
Manejo apropiado C	.0087	.0166	.0077

## 6.2 Resultados encontrados en la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima en cuanto a grado escolar.

Otro de los intereses de la presente investigación fue explorar las posibles diferencias entre los sujetos de acuerdo a su grado escolar. De esta forma la población quedó dividida en tres grupos: Alumnos (as) de Segundo de Secundaria, Alumnos (as) de Tercero de Secundaria y Alumnos (as) del Salón de Apoyo a la Integración. Los resultados en cuanto a las diferencias encontradas entre la aplicación previa y posterior al taller se presentan a continuación.

En la tabla 6.2 encontramos cómo los grados escolares dónde se encontró una diferencia muy significativa tanto en el área uno como en la dos, con sus respectivos niveles, son el tercer grado de secundaria y el grupo integrado (SAI); con respecto al segundo grado se observa en la diferencia solamente una tendencia a ser significativa.

Con respecto a la categoría A (Conciencia) en el nivel uno del área uno se encontraron diferencias significativas en el grupo de tercer grado y en SAI, en el de segundo grado se encontró una tendencia. En cuanto al nivel dos se observa una diferencia significativa en el grupo SAI, una tendencia a ser significativa en el grupo de tercer grado y una diferencia no

significativa en el de segundo. Observando el área dos encontramos que sólo se encontraron diferencias significativas en el grupo SAI.

<b>6.2 Niveles de significancia encontrados por grupo de grado escolar en la Escala de actitud hacia las diferencias individuales y autoestima.</b>									
	<b>AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES</b>						<b>AREA 2 AUTOESTIMA</b>		
<b>2do. Grado</b>	.0679						.0679		
<b>3er. Grado</b>	.0431						.0431		
<b>SAI</b>	.0431						.0431		
	<b>NIVEL 1 Yo conmigo mismo</b>			<b>NIVEL 2 Yo con los demás</b>			<b>NIVEL 1 Yo conmigo mismo</b>		
<b>2do. Grado</b>	.0679			.0679			.0679		
<b>3er. Grado</b>	.0431			.0431			.0431		
<b>SAI</b>	.0431			.0431			.0431		
	<b>Categorías</b>			<b>Categorías</b>			<b>Categorías</b>		
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>2do. Grado</b>	.0679	.0679	.4227	.1797	.0679	.1797	.3173	.0679	.1797
<b>3er. Grado</b>	.0431	.0431	.0431	.0679	.0431	.1380	.1797	.0679	.0679
<b>SAI</b>	.0431	.0431	.1088	.0431	.0679	.1088	.0431	.0679	.1088

La categoría B (Respeto y Aceptación) es la única categoría en la que se encontraron tanto diferencias significativas como la tendencia a serlo. Es así como en el nivel uno del área uno existen diferencias significativas en el grupo de tercer grado y en SAI y una tendencia en el de segundo. En el nivel dos del área uno se observa una tendencia en el grupo de segundo grado y en SAI y diferencias significativas en el de tercero. Y por último en el área dos se observa una tendencia a ser significativa de los tres grupos.

En la categoría en la que menos se encontraron diferencias es la C: en el nivel dos del área uno no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los tres grupos, con respecto al nivel uno del área uno y al área dos sólo se encontró en la diferencia una tendencia a ser significativa por parte del tercer grado, no así en los dos restantes.

### **6.3 Resultados encontrados en la Escala de Referencia Cruzada**

Como se explicó en el capítulo anterior la escala de Referencia Cruzada fue aplicada con el objeto de obtener mayor evidencia en cuanto a los resultados reportados por los alumnos en la Escala de Actitud, por lo mismo se aplicó antes y después de la aplicación del taller a dos maestros cercanos a la población.

Se utilizó la prueba de rangos asignados de Wilcoxon con el objeto de comparar la información previa y posterior a la aplicación del taller.

Se encontraron los siguientes datos:

<b>6.3 Niveles de significancia arrojados por la Escala de Referencia Cruzada.</b>									
	<b>AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES</b>						<b>AREA 2 AUTOESTIMA</b>		
<b>Maestro 1</b>	.0010						.0033		
<b>Maestro 2</b>	.0010						.0033		
	<b>NIVEL 1 Yo conmigo mismo</b>			<b>NIVEL 2 Yo con los demás</b>			<b>NIVEL 1 Yo conmigo mismo</b>		
<b>Maestro 1</b>	.0010			.0010			.0033		
<b>Maestro 2</b>	.0010			.0022			.0033		
	<b>Categorías</b>			<b>Categorías</b>			<b>Categorías</b>		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<b>Maestro 1</b>	.0117	.0117	.0015	.0180	.0277	.0022	.0277	.0177	.0180
<b>Maestro 2</b>	.0022	.0022	.0117	.0077	.0180	.0277	.0180	.0277	.0277

En la tabla 6.3 se presentan los datos de cada área reportados por el Maestro 1 y por el maestro 2; en esta se puede observar como ambos maestros reportan el área uno como el área con una diferencia más significativa ( $p=.0010$ ) y el área dos como la siguiente ( $p= .0033$ ). Esto indica que ambos maestros percibieron un cambio significativo en la actitud de los alumnos en cuanto a las diferencias individuales y con respecto a la autoestima.

El maestro 1 reporta que tanto en el nivel uno (yo conmigo mismo) como en el dos (yo con los demás) del área uno (Diferencias Individuales) existe una diferencia muy significativa ( $p=.0010$ ); el maestro 2 reporta que el nivel uno existe una diferencia más significativa ( $p=.0010$ ) que en el nivel dos ( $p= .0022$ ).

### 6.3.1 Correlaciones entre el Maestro 1 y 2

Con el objeto de comparar las percepciones de ambos maestros se realizó un análisis correlacional a través de la prueba de Spearman entre los datos arrojados por cada uno en cuanto a las áreas de la escala antes y después de la aplicación del taller.

6.4 Grado de correlación entre los datos arrojados del Maestro 1 y 2 en la aplicación de la Escala de Referencia Cruzada		
Medidas	AREA 1	AREA 2
PRE- TEST	.8916	.4168
POS- TEST	.6965	.4407

El grado de concordancia entre las percepciones previas y posteriores de ambos maestros con respecto al área uno del postest y el área dos tanto en el pre como en el postest la concordancia no es significativa.

Sin embargo como se puede observar en la tabla 6.3, ambos maestros concuerdan en las diferencias encontradas en cada una de las áreas.

### 6.4 Relación entre la información arrojada por los maestros y los alumnos.

Por último se realizó un análisis de la relación entre los datos reportados por los maestros y los datos arrojados por los alumnos, a través de la comparación de la media por área, nivel y categoría tanto en el pre- test (Tabla 6.5) como en el pos-test (Tabla 6.6).

Esto con el objeto de identificar los puntos en las que las percepciones de los maestros sobre los alumnos y las de los alumnos sobre sí mismos tienen una mayor o menor relación entre sí.

La Tabla 6.5 muestra los datos del pre- test, en ella resaltan las categorías A (Conciencia) del Nivel 1 del área 1 y A (Conciencia) y B (Respeto y Aceptación) del nivel dos de la misma área como las que guardan una mayor relación entre las medias reportadas por los maestros y los alumnos. También se observa cómo la categoría C (Manejo Apropiado) del nivel uno del área uno y la A (Conciencia) del área dos son las que presentan una menor relación.

**Tabla 6.5 Comparación entre las Medias de áreas, niveles y categorías de la Escalas aplicadas a Maestros y Alumnos en el PRE-TEST.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES						AREA 2 AUTOESTIMA		
Maestros	1.845						1.976		
Alumnos	1.976						2.143		
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo			NIVEL 2 Yo con los demás			NIVEL 1 Yo conmigo mismo		
Maestros	1.774			1.917			1.976		
Alumnos	1.905			2.048			2.143		
	Categorías			Categorías			Categorías		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Maestros	1.750	1.893	1.679	1.964	2.179	1.607	1.929	1.893	2.107
Alumnos	1.837	1.762	2.095	1.976	2.214	1.952	2.405	2.167	1.857

GRIS OSCURO= Mayor relación entre datos /GRIS CLARO= Menor relación entre datos

En la Tabla siguiente (6.6) se presentan los datos encontrados en el pos- test; en este caso el área 2, el nivel 2 del área 1 y las categorías A (conciencia) del nivel uno del área uno y B (Respeto y Aceptación) del Nivel 2 de la misma área sobresalen como las que tienen una mayor relación entre los datos reportados por los maestros y por los alumnos en las escalas que se aplicaron respectivamente. Por último en dónde se encontró una menor relación entre los datos del pos- test fue en las categorías B (Respeto y Aceptación) del nivel uno del área uno y C (Manejo Apropiado) del nivel uno del área dos.

**Tabla 6.6 Comparación entre las Medias de áreas, niveles y categorías de la Escalas aplicadas a Maestros y Alumnos en el POS-TEST.**

	AREA 1 DIFERENCIAS INDIVIDUALES						AREA 2 AUTOESTIMA		
Maestros	2.548						2.476		
Alumnos	2.429						2.516		
	NIVEL 1 Yo conmigo mismo			NIVEL 2 Yo con los demás			NIVEL 1 Yo conmigo mismo		
Maestros	2.560			2.536			2.476		
Alumnos	2.381			2.476			2.516		
	Categorías			Categorías			Categorías		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Maestros	2.500	2.429	2.536	2.571	2.114	2.321	2.393	2.393	2.643
Alumnos	2.405	2.310	2.643	2.429	2.386	2.214	2.619	2.595	2.333

Haciendo una comparación entre los datos encontrados en el pre- test y en el pos- test, se puede observar cómo la categoría A (Conciencia) del nivel 1 del área 1 y la B (Respeto y Aceptación) del nivel 2 de la misma área concuerdan en ser las que guardan una mayor relación. También se puede observar cómo en el pos- test en comparación con el pre- test se identifican un mayor número de puntos que tienen una relación más estrecha.

## **6.5 Observaciones y Reportes Individuales del Taller**

En cuanto a las observaciones realizadas de manera informal se encontró como la actitud de algunos alumnos que al principio era de rechazo e inclusive expresaron verbalmente la petición de no trabajar con alumnos de SAI poco a poco y sin influencia directa del facilitador fue cambiando a una actitud de aceptación y de apoyo al trabajo.

Igualmente se observó como al principio la actitud negativa de los líderes del grupo influía en algunos alumnos y conforme éstos fueron modificando su actitud, los demás se sintieron en mayor confianza hasta de defender a los alumnos quienes eran objeto de burla.

Se observó como algunos alumnos que se sentían presionados por el grupo e intimidados a realizar algunos ejercicios, fueron poco a poco expresándose con mayor soltura tanto corporal como verbalmente.

En general el avance del grupo se noto al disminuir las verbalizaciones y gestos de burla y rechazo entre ellos y principalmente hacia dos integrantes del grupo SAI y al cambiar estos por respeto o muestras de apoyo en algunos casos.

## **6.6 Verificación de Hipótesis**

### **Hipótesis de Trabajo 1**

Existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud hacia las diferencias individuales de los alumnos (as) antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

Los resultados de la aplicación de la prueba de rangos asignados de Wilcoxon a los datos arrojados por la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y Autoestima reportan que si existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud hacia las diferencias individuales de los alumnos (as) antes y después de la aplicación del taller.

Al finalizar el taller los alumnos (as) presentaron una actitud más positiva tanto en el nivel uno (consigo mismo) como en el nivel dos (con los demás) de dicha área.

## **Hipótesis de Trabajo 2**

Existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima antes y después de la aplicación del taller de expresión dramática.

En los resultados de la aplicación de la prueba de rangos asignados de Wilcoxon a los datos arrojados por la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y Autoestima se observa que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la medida previa y posterior al taller con respecto a la autoestima. Igualmente se encontró que los alumnos (as) reportan una mayor autoestima después de la aplicación del taller.

**CAPITULO VII**  
**CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES**  
**FINALES**

## 7.1 Conclusiones

A lo largo de la revisión teórica en los capítulos anteriores, nos hemos percatado del gran reto que implica la integración escolar en todos los aspectos y para todas las personas involucradas, hemos revisado cómo el paradigma de vida independiente ha transformado diferentes sistemas de diversas sociedades, hemos percibido la necesidad de formar una sociedad democrática, que brinde igualdad de oportunidades y que viva la diversidad como una cualidad y no como un motivo de discriminación.

Igualmente hemos confirmado que la integración escolar, al ser un medio para cambiar actitudes y romper barreras hacia la integración, en lo amplio del sentido (además de otros aspectos como la elevación de la calidad educativa y lo que ello implica), no es compartir únicamente un espacio físico, y por lo mismo exige de una mayor atención en los aspectos socioformativos de los centros educativos.

Por último revisamos como el Arte Dramático puede ser un medio de formación hacia el respeto a la diversidad, una herramienta más en los muchos trabajos que se han hecho y se siguen haciendo por lograr que la integración educativa sea un medio real y congruente con la necesidad de los seres humanos de convivir en una sociedad basada en la equidad.

Con base en los resultados reportados en el capítulo anterior tanto de las escalas como de las observaciones, se encontró que los alumnos (as) que participaron en el taller de expresión dramática mostraron un cambio significativo tanto en la actitud hacia las diferencias individuales como en la autoestima.

Se puede afirmar que los alumnos y alumnas adquirieron a partir de su participación en el taller un mayor nivel de consciencia y aceptación de las capacidades y limitaciones propias y de los demás, esto es, experimentaron un cambio de actitud hacia las diferencias individuales, el cual se puede explicar de diversas maneras. Por un lado debido a que el taller de expresión dramática proporciona un espacio de encuentro con los demás, con sus diferencias y semejanzas (Azar, 1981), busca desarrollar aptitudes de comunicación y cooperación entre los alumnos (Cañas, 1992), y promueve en los alumnos el desarrollo de capacidades para trabajar juntos y de forma productiva (Byron, 1986).

Por otro lado, este cambio de actitud también se puede explicar porque el taller de expresión dramática buscó provocar una discrepancia entre la actitud previa y la acción o acciones de los

alumnos. Esto es, al estar el taller conformado por ejercicios caracterizados por la participación activa y por la implicación pública, de acuerdo con la teoría del cambio de actitud de Kelman (1978, cit. en Sarabia, 1992) las actitudes están cambiando constantemente en el curso de la acción y cuanto mayor es el grado de actividad e implicación de una conducta mayor será el cambio.

Igualmente el cambio significativo en las actitudes hacia las diferencias individuales se puede explicar siguiendo la teoría del principio de balance de Heider (1967 cit. en Javiedes, 1996) que explica cómo el desequilibrio en una actitud provoca un estado de tensión que presiona para el cambio; en este caso, los ejercicios realizados a lo largo del taller de expresión dramática buscaron que surgiera o se intensificara este desequilibrio en las actitudes previas.

Por último, como ya se mencionó, en la adolescencia los alumnos (as) suelen rechazar de manera sistemática el seguir las normas por las que se manejan los adultos y que se les presentan como impuestas, por ello la enseñanza y el aprendizaje del ejercicio de reglas para la convivencia social debe partir de la reflexión y el convencimiento de su importancia tanto individual como colectiva, al aprovechar la identificación natural que el alumno tiene con persona de su misma edad; el taller de expresión dramática promueve la reflexión y el propio convencimiento de estas normas a través de la acción y de las mesas redondas que le siguen, igualmente promueve la identificación entre los alumnos destacando lo enriquecedor de sus diferencias. Por lo que se puede afirmar que un taller de expresión dramática reúne ciertas características de la enseñanza y aprendizaje del ejercicio de reglas en pro de la convivencia social.

El cambio reportado en la autoestima se entiende a partir de que el taller de expresión dramática proporcionó ejercicios en los que los alumnos (as) pudieron encontrarse consigo mismos en donde sus propias emociones, pensamientos y sensaciones abrieron paso al reconocimiento propio como seres únicos y valiosos (Azar, 1988); de esta forma se pueden explicar los resultados encontrados en donde al terminar el taller los alumnos (as) lograron un incremento en el valor positivo que tienen de sí mismos.

Por otro lado en cuanto a las diferencias por grado escolar de la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima se encontró una diferencia muy significativa con respecto al tercer grado y al grupo integrado y solamente una tendencia a ser significativa del segundo

grado. Este hecho se puede explicar de diferentes maneras, por un lado el número de integrantes de los grupos de tercero y de SAI es mayor que el número del grupo de segundo, esto puede explicar la tendencia de este último.

Con respecto al tercer grado en comparación del segundo podemos hablar de cómo el hecho de que exista la conciencia y/o la presión externa con respecto al papel que deberán asumir al entrar a la preparatoria puede ejercer cierta influencia a que los estudiantes tomen actitudes más conscientes y responsables de acuerdo a lo que se espera de ellos. Igualmente se puede hablar de la adolescencia como un periodo gradual del cual, de acuerdo con Horrocks (1990) el adolescente debe emerger al final de sus exploraciones sociales con actitudes estándares y habilidades sociales adecuadas para lograr un grado de ajuste social como adulto.

El hecho de que se hayan encontrado mayores diferencias en el grupo integrado con respecto al grupo de segundo grado puede explicarse debido a que en este grupo los alumnos cursan una materia especial titulada "Ajuste personal y social" que se imparte dos veces a la semana con una duración de 45 min. cada sesión, dónde se tratan temas como manejo de relaciones interpersonales, sexualidad, defensa de derechos, etc. (ver. Cap. 1), lo que pudo reforzar las prácticas realizadas durante el taller de Arte Dramático. Igualmente debido a que tres de estos alumnos participaron en 1997 en un taller de fortalecimiento (Lobato, 1997).

Basándonos en las definiciones antes dadas y relacionando estas con los resultados obtenidos y con el marco teórico antes expuesto podemos concluir que debido a que un taller de expresión dramática proporciona herramientas que permiten el reconocimiento de las personas (respecto a uno mismo y a los demás) como seres únicos y valiosos con capacidades y limitaciones y que promueve el descubrimiento y la comprensión empática del otro, la comunicación, cooperación y trabajo en equipo, resulta una opción viable para la formación de los alumnos de secundaria en el respeto hacia la diversidad, en el contexto de la integración educativa como apoyo al trabajo que enfrenta la problemática presentada, y en cualquier contexto educativo como parte de la formación integral de los alumnos.

## **7.2 Consideraciones Finales**

Es bien sabido que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene un lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado, las personas nos construimos como tales gracias a la interacción que mantenemos desde el momento mismo del nacimiento con un medio ambiente organizado, que nos provee de normas, valores e inclusive ideales. (Coll,1992)

Si damos vuelta atrás o si simplemente observamos un poco alrededor, siempre en mayor o menor medida ha existido y existe el rechazo a “lo diferente”, el pretexto del que se trate, puede ir cambiando, el color de la piel, la raza, el género, la condición social, la económica, e inclusive la discapacidad. La realidad es que vivimos en un mundo poco tolerante a la diversidad.

La presente investigación no pretende proponer el arte dramático como el remedio a una problemática existente, los resultados encontrados muestran que es una buena opción para facilitar la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales y de los alumnos regulares, sin embargo debe ser tomada como una herramienta más, como extracción de un pedazo de la realidad donde interactuaron muchas variables que no fueron controladas.

### **7.2.1 Alcances y Limitaciones**

El taller de expresión dramática que se llevó a cabo además haber logrado cambios significativos en las actitudes y autoestima de los alumnos, puede ser concebido como un medio interesante para una buena canalización y expresión de la energía contenida en los adolescentes, no nada más en el contexto de la integración educativa, sino en cualquier contexto, ya sea un contexto curricular o no. Uno de los principales alcances observados fue el apoyo mostrado por parte de algunos alumnos regulares a alumnos con necesidades educativas especiales en actividades específicas durante el taller, apoyo que al principio no existía y por el contrario era negado. Igualmente al finalizar el taller los alumnos en general se mostraron más seguros al realizar actividades en donde eran observados por sus demás compañeros, proponían ideas y actividades con mayor frecuencia y utilizaban recursos comunes para desarrollarlas.

En cuanto a las limitaciones del taller se puede hablar principalmente de que el tiempo escolar en el que se puso en práctica no fue el más adecuado, ya que se llevó a cabo en un periodo del

ciclo escolar en el que por un lado se atravesó un periodo de vacaciones que separó las primeras dos sesiones del resto y por el otro las últimas sesiones se empalmaron con los exámenes finales lo que provocó que los alumnos se mostraran preocupados y distraídos sobre todo al inicio de las sesiones y que se ocupará tiempo destinado a ejercicios en mesas redondas que abordaran la temática de su experiencia en los exámenes. Esto último provocó que el tiempo destinado a la preparación de la práctica escénica se viera seriamente recortado.

Con respecto a la población seleccionada se observó como la distribución de los participantes en cuanto al nivel educativo no fue equitativa, hecho que posiblemente no permitió la observación clara de las diferencias reportadas entre estos.

Igualmente al no contar con la participación de alumnos de primer grado no se puede hablar de una muestra representativa de la secundaria.

Otra de las limitaciones que presentó la investigación fue respecto a las fuentes de medición. En un inicio se pretendió que ésta se llevara a cabo a través de tres medios: las escalas, un test sociométrico y observaciones.

En cuanto a las escalas de medición se observó después de su aplicación como algunos reactivos pueden no ser claros para los sujetos y por lo tanto no medir lo que se pretende.

Por otra parte, el test sociométrico fue aplicado a los participantes en la primera sesión de evaluación que se llevó a cabo antes del periodo vacacional; después de éste la muestra sufrió un cambio de tres personas por lo que el test aplicado fue anulado.

Las observaciones fueron realizadas de manera informal y por el mismo facilitador, lo que impidió una estructuración de las mismas y por lo tanto un análisis profundo de los cambios reportados.

Por último a pesar de que los resultados afirman que un taller de expresión dramática es una buena opción para la formación de los alumnos hacia el respeto a la diversidad, estos no pueden ser generalizados debido a la naturaleza y al tamaño de la población donde se aplicó.

### **7.2.2 Sugerencias**

Con base en lo anterior se presentan a continuación una serie de sugerencias pertinentes para la posible ampliación y mejora de la presente investigación.

Tomando en cuenta la experiencia de la presente investigación sería conveniente iniciar el taller conforme inicia el año escolar, esto favorecería en varios aspectos: se podría hablar de la

formación no sólo temporal de un grupo; se podrían medir los cambios a largo plazo, su persistencia y consolidación; se preverían situaciones de tensión generalizada en los alumnos e inclusive se le podría dar más peso al taller como una materia académica de modo que se evitaría la deserción.

Otra sugerencia respecto al taller es la verbalización de los objetivos de cada ejercicio antes y después de cada uno, esto ayudaría a hacer expreso y a reforzar el aprendizaje de valores y actitudes que se busca en los alumnos.

Igualmente convendría realizar con mayor tiempo la práctica escénica de modo que se pueda retomar una temática específica, que en este caso sería la diversidad en el mundo actual, evaluando el impacto del mensaje transmitido al público.

Por otro lado se sugiere hacer más equitativo el número de participantes de cada grupo en la población y hacer énfasis en la inclusión de alumnos de primer grado ya que son ellos los que van a apoyar o no la integración los siguientes dos años.

Sería conveniente hacer una revisión profunda de los instrumentos utilizados ya que a pesar de estar publicadas y de que los resultados demuestran cierta congruencia entre ambas escalas se puede pensar que en ciertos reactivos no alcanzan a medir lo que pretenden.

Con respecto a las observaciones se sugiere considerar la presencia de un observador participativo que al mismo tiempo realice el papel de asistente y pueda llevar a cabo una observación más sistematizada

Además por los resultados encontrados sería conveniente que el taller se incorporará como una materia más dentro del currículo, ampliando las opciones de educación artística y que se mantuviera una comunicación abierta con los demás maestros para reforzar los avances encontrados durante el taller en otras áreas de la misma escuela.

Finalmente si es cierto que el taller de expresión dramática aplicado resultó ser una buena opción para sensibilizar y formar a los alumnos en el respeto hacia la diversidad y además que es posible que sea aplicado en diferentes contextos y poblaciones, también lo es que el hecho que el facilitador tuviera interiorizada la filosofía del nuevo paradigma y del movimiento de integración pudo influir en esto, por lo que sería interesante realizar la presente investigación sin esta influencia y considerando las limitaciones y las sugerencias que acerca de ella se han presentado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Alvarado, L y Murga, D. (1995). **Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual.** Tesis de Licenciatura. México: Facultad de psicología. UNAM
- Azar, H. (1988). **Cómo acercarse al teatro.** México: SEP
- Azar, H. (1982) **Funciones Teatrales.** México: SEP/CADAC
- Balcazar, F., Keys, C., Bertram, J. y Rizzo, T. (1996). Advocate development in the field of developmental disabilities: a data-based conceptual model. **Mental Retardation.** 34 (6), 341-351.
- Bautista, R. (1993) **Necesidades Educativas Especiales.** España: Ediciones Aljibe.
- Boal, A. (1992) **Games for actors and non-actors.** Gran Bretaña: Routledge
- Cañas, J. (1992) **Didáctica de la expresión dramática.** México: Ediciones Octaedro.
- Carreras, Ll. (1997) **Cómo educar en Valores.** Cuarta edición. España: Narcea Ediciones.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). **Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes.** España: Santillana.
- Cunconan, R. y Brotherson, M. (1996). Advocacy in Disabilitie Policy: Parentes and Consumers as Advocates. **Mental Retardation.** 34 (6) pp. 352-358.
- DGEE (1994). **Proyecto General de Educación Especial en México.** México: DGEE-SEP.
- Espinoza, C. (1991) **Actitud de maestros y alumnos ante la integración a la escuela primaria regular de alumnos con problemas en el desarrollo.** Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM
- García, I. y Escalante, Y. (1994). **Todos los niños pueden aprender.** Ararú. Vol. (5) pp. 14 -16.

- Guajardo, E. (1994). **La integración educativa como fundamento del sistema de educación básica para todos**. México: DGEE-SEP.
- Guajardo, E. (1998) **Integración e Inclusión como una Política Pública Educativa en América latina y El Caribe**. México: SEP
- Hargreaves, (1989). **Infancia y educación artística**. México: Editorial Trillas.
- Hayden, M., Lakin, C., Braddock, D., Smith, G. (1995). Growth in Self Advocay Organizations. **Mental Retardation**. 33 (5).
- Hegarty, S.; Hodson, A. y Vlnies.Ross, L. (1988). **Aprender juntos: la integración escolar**. Madrid: Morata.
- Hernández, A. (1993) **Educación y Valores**: México. Memorias del Coloquio “Innovaciones en Educación Básica”. Centro de Estudios Educativos.
- Horrocks (1990) .**Psicología de la adolescencia**. Tercera Edición.México: Editorial Trillas.
- Javiedes, M. (1996). **Postulados Básicos en torno a la formación y cambio de actitudes**. México: UNAM
- Kolvanbach, P. (1994) **Educación y Valores**. México: UIA
- Lobato, Z. (1997). **La defensa y autodefensa de derechos de personas con discapacidad: una propuesta educativa**. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Lopez, M. y Guerrero, F. (1993).**Lecturas sobre integración escolar y social**. Barcelona: Paidós.
- Lors, J. (1993) **La educación se encierra en un tesoro**. UNESCO
- Macotela, S. (1995) **Introducción a la educación especial**. México: UNAM.
- Maguey. Taller de teatro e investigación. (1991). El teatro una alternativa para la expresión infantil en sectores populares. **Conjunto**. No.(87) pp. 35-41. La Habana, Cuba: Casa de las Américas
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. **Desarrollo Psicológico y Educación: Vol.III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje escolar**. cap. 1. Madrid: Alianza.

- Miller, H., Rynders, J. y Schleien, S. (1993). Drama: A Medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. **Mental Retardation**. Vol.31, No. 4, pp. 228-233.
- Ochoa, M. y Torres, G. (1996). **Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a escuela regular.** Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Ovejero, A. (1988). **Psicología Social de la Educación**. España: Editorial Herder
- Rodríguez, M. (1992) **Los valores clave de la excelencia** . México: Mc Graw Hill
- Rokeach y Adcock.(1980) **Valores, Actitudes y Cambio de Conducta**
- Stainback, W. y Stainback, S. (1984) A rationale for de Merger of Special and Regular Education. **Exceptional Children** Vol. 51 No. 2 pp. 102-111
- Suarez (1994) Integrar para Educar. **Aráru**. No. (5) pp. 12-13.
- ONU (1993) **Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad**. ONU
- UNESCO (1993). **Las Necesidades educativas especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar**, Francia: UNESCO.
- UNESCO (1994) **Declaración de Salamanca**. Mecanograma de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.
- Unión Nacional de Profesores (1993) **La integración: Algunas Consideraciones Prácticas**. Reino Unido:UNP
- Zacarías, J., Saad, E. y Santamaría, A. (1996). **Necesidades educativas especiales**. México: UNAM.
- Zinser, O. (1987). **Psicología Experimental**, México: Mc Graw Hill.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

# **TALLER DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y EJERCICIOS UTILIZADOS EN EL MISMO**

## TALLER DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA

SESION	CONTENIDO	EJERCICIOS
1	Presentación Inicio Expresión corporal: estructuración espacio-temporal Integración Mesa Redonda	1, 2, 3  1 3
2	Integración Expresión Corporal: control tónico Improvisación Mesa Redonda Despedida	1,4 8 1
3	Saludo Expresión corporal: control tónico Integración Mesa Redonda Expresión corporal: estructuración espacio-temporal Autoexploración Improvisación Mesa Redonda Despedida	1 5  3 2 3
4	Saludo Expresión corporal: control tónico Expresión corporal: estructuración espacio-temporal Improvisación Integración Improvisación Mesa Redonda Despedida	2 4 7,2 7,8 1,5
5	Saludo Expresión corporal: control tónico Autoexploración Improvisación Mesa Redonda Improvisación Despedida	4 1,9 17 5
6	Saludo Integración Expresión corporal: estructuración espacio temporal Improvisación Mesa Redonda Improvisación Mesa redonda Despedida	9 5,8 6 11

SESION	CONTENIDO	EJERCICIOS
7	Saludo Expresión corporal: control tónico Integración Improvisación Mesa Redonda Despedida	3 10 4,8,21
8	Saludo Expresión corporal: control tónico Autoexploración Improvisación Mesa Redonda Improvisación Mesa Redonda Despedida	6 5 8 14
9	Saludo Expresión corporal: estructuración espacio temporal Expresión corporal: control tónico Autoexploración Integración Autoexploración Improvisación Mesa Redonda Despedida	7 5 3 12 7 12
10	Saludo Expresión corporal: control tónico Autoexploración Improvisación Mesa Redonda Improvisación Mesa Redonda Platica sobre la práctica escénica Despedida	7 6,4 15 10
11	Saludo Integración Expresión corporal: estructuración espacio-temporal Improvisación Mesa Redonda Plática sobre la práctica escénica Despedida	11 6 9,13,19
13	Trabajo sobre el INICIO	
14	Trabajo sobre el DESARROLLO	
15	Trabajo sobre el CLIMAX	
16	Trabajo sobre el FINAL	
17,18	Ensayos Generales	

## EJERCICIOS UTILIZADOS EN EL TALLER DE EXPRESION DRAMATICA

### A) INICIO

Ejercicio 1:

Expectativas

Ejercicio 2:

Pasa al frente y describe qué sientes.

Ejercicio 3:

Con alma de niños. El espacio destinado al taller se denomina como espacio de juegos, los alumnos deberán verlo así, de modo que simbólicamente se les pide que salgan del salón y que cuando entren lo vean de otra forma, con alma de niños.

### B) JUEGOS PRE -- DRAMATICOS

#### *Integración Grupal*

Ejercicio 1:

Saludo y despedida inventado por los alumnos. Se hace diariamente.

Ejercicio 2:

La máquina viviente

Se distribuirán de un lado del salón. Un alumno pasará enfrente y realizará un movimiento y un sonido rítmico. Cada uno deberá irse integrando hasta que se forme una máquina viviente. El maestro indicará velocidad y fuerza de la máquina.

Ejercicio 3:

La Botella

El grupo se conformará como un solo cuerpo, el contenido de una Botella, el maestro dará diferentes indicaciones que debe realizar la botella, hasta que su contenido esté tan agitado que explota.

Ejercicio 4:

Encuentra entre tus compañeros a alguien que....

Se le entrega a cada alumno una hoja con las indicaciones (toque un instrumento musical). Se les da un tiempo determinado para que completen su lista. Todos lo hacen al mismo tiempo.

Ejercicio 5:

Etiquetas

Distribuirse en el espacio y vendarse los ojos. A cada alumno se le pega una etiqueta con un color determinado. Quitarse la venda y sin hablar deberán encontrar a "su grupo", una vez formados los grupos se reflexiona: ¿Con qué criterio escogieron a su grupo?, los que se quedaron sin equipo ¿Cómo se sienten?, los que dejaron solos a sus amigos ¿cómo se sienten?, etc.

Ejercicio 6:

Miradas espejo. El ejercicio comienza con una caminata con ritmo, al acento del maestro los alumnos deberán encontrar la mirada de un compañero y sostenerla aún cuando la caminata sigue.

Ejercicio 7:

Miradas en grupo. El grupo forma un círculo, por turnos cada integrante pasa al centro y mira a los ojos a cada compañero, tratando de sostener la mirada cinco seg. aproximadamente.

Ejercicio 8:

Miradas en grupo con expresión de sentimientos. ¿Cómo me siento al mirarte?

Ejercicio 9:

Sentados en el suelo formarán un círculo. Un alumno se colocará al centro con los ojos vendados. El maestro dará la indicación a los alumnos restantes de que por turnos hagan la pregunta ¿Sabes quién soy?. El alumno al centro tratará de adivinar.

Ejercicio 10:

Sentados en el suelo formar un círculo. Al centro se colocarán dos alumnos sentados en sillas y con los ojos vendados. Enfrente de ellos se colocarán dos alumnos. Los alumnos con los ojos vendados tocarán a sus compañeros y tratarán de adivinar de quién se trata.

Ejercicio 11:

Se inicia con un ejercicio de relajación en piso, el grupo forma un círculo de modo que las cabezas queden hacia el centro. Después del ejercicio de relajación individual se incita a que por medio del tacto exploren la mano de los compañeros situados a los lados. Se finaliza con tensión - distensión agarrados de las manos.

Ejercicio 12:

Masaje al compañero. En círculo se da masaje a los compañeros que estén a los lados, comenzando por las manos, hacia los hombros, cuello, cabeza, espalda, hasta finalizar con un fuerte abrazo grupal.

### *Ejercicios de Expresión Corporal*

#### • **Control Tónico: Relajación**

Posición inicial:

Acostarse boca arriba con las palmas de las manos hacia arriba y los brazos paralelos al cuerpo, ligeramente separados de este, manteniendo los ojos cerrados.

Ejercicio 1:

Posición inicial. Iniciar mentalmente un recorrido por todo el cuerpo empezando de los pies a la cabeza; el recorrido debe hacerse lentamente para relajar cada parte del cuerpo.

Ejercicio 2:

Posición Inicial. Con música instrumental o clásica de fondo, guiar al grupo a lugares relajantes imaginarios.

Ejercicio 3:

Posición Inicial. Tensar cada parte del cuerpo iniciando por los pies hacia la cabeza. Mantener así por tres segundos y relajar por siete; repetir tres veces.

Ejercicio 4:

Posición Inicial. Relajar el cuerpo por grados. Mencionar un número del 1 al 5 de modo que al llegar al cinco el cuerpo esté completamente relajado. Hacer una cuenta regresiva.

Ejercicio 5:

Posición Inicial. Guiar al grupo a imaginar y percibir diferentes superficies en donde esta acostado. Imaginar que dicha superficie cambia por otras hasta llegar a la original.

Ejercicio 6:

Posición inicial. El maestro dará las siguientes indicaciones: imaginar una pantalla blanca, en el centro aparece un punto de color verde que crece cada vez más hasta llenarla. Mantener esa

imagen por unos instantes. Repetir las indicaciones con diferentes colores hasta: en la inmensidad de ese color aparece uno mismo flotando tranquilamente. Mantener la imagen entre uno y dos minutos. Regresar al color blanco.

Ejercicio 7:

Los alumnos se sentarán en sillas y al escuchar una palmada relajarán todo el cuerpo, imaginando que son de trapo.

Ejercicio 8:

Parados, tensar cada parte del cuerpo hasta completarlo, sostener por 10 segundos, relajar agitando el cuerpo y gritando lo más fuerte posible.

- **Estructuración espacio - temporal**

Ejercicio 1:

Caminata con ritmo. Formar un círculo y caminar a velocidad normal. El maestro marcará el ritmo de la caminata ya sea más lento o más rápido.

Ejercicio 2:

Caminata con acento. Formar un círculo y caminar a velocidad normal, el maestro marcará el ritmo de la caminata y acentuará uno de los tiempos, los alumnos deberán reaccionar al acento dando el siguiente paso más fuerte.

Ejercicio 3:

Formar un círculo. Caminata en relevé alternando con caminata en talones en diferentes ritmos.

Ejercicio 4:

Distribuirse en el espacio, comenzar a caminar cubriendo este sin chocar con sus compañeros; el maestro marcará diferentes ritmos para la caminata.

Ejercicio 5:

Caminata sentados y después gateando. (derecha, izquierda, atrás, adelante)

Ejercicio 6:

Formar un bloque y colocarse frente al maestro. El maestro realizará determinados movimientos que los alumnos seguirán sin desintegrar el bloque.

Ejercicio 7:

Caminata con ojos cerrados siguiendo las instrucciones del maestro.

Ejercicio 8:

Caminata con acento continuo. El acento se intensificará de acuerdo a la energía liberada del grupo.

### **Ejercicios de Autoexploración**

Ejercicio 1:

Después de cualquier ejercicio de relajación en piso se incita a los alumnos a que comiencen a tocar y a sentir cada parte de su cuerpo.

Ejercicio 2:

Distribuirse en el espacio, con música de fondo caminar a paso normal, e ir observando y sintiendo cada parte de su cuerpo.

Ejercicio 3:

Energía Vital: Tristeza

Ejercicio 4:

Energía Vital: Enojo

Ejercicio 5:

Energía Vital: Alegría

Ejercicio 6:

Emisión de juicios negativos. Se forman dos círculos, uno adentro del otro de modo que los integrantes de ambos queden frente a frente. De acuerdo al ritmo que lleve el maestro, los alumnos expresan la mayor cantidad de juicios negativos que puedan; dichos juicios forman parte de cada uno, no son expresados al compañero de enfrente, este actúa solamente un apoyo. El círculo de afuera va girando de modo que por cada acento marcado se cambie de pareja.

Ejercicio 7:

Emisión de juicios positivos. Se sigue el mismo procedimiento que el ejercicio anterior.

Ejercicio 8:

Encontrar un lugar cómodo para sentarse. Observarse en un espejo y reflexionar sobre las cualidades y dificultades propias. Al terminar el tiempo, el grupo se distribuirá en el espacio y comenzará una caminata con ritmo, cuando el maestro lo indique comenzará a gritar sus cualidades. (Yo soy\_\_\_\_\_ y soy sensible)

## C) JUEGOS DRAMÁTICOS

### Improvisación

Ejercicio 1:

Ser un animal. Encontrar un lugar y una posición cómoda. El maestro describirá un animal que los alumnos imaginarán y posteriormente imitaran, utilizando tanto su cuerpo como su voz.

Ejercicio 2:

Espejos. Se realiza por parejas. Por turnos uno de los integrantes representará alguna actividad y el otro funcionará como su espejo.

Ejercicio 3:

Estados de ánimo y sensaciones. Distribuirse en el espacio y caminado representar con el cuerpo la sensación o estado de ánimo que indique el maestro.

Ejercicio 4:

Una parte de mi cuerpo dice estar...

Formar un círculo. Representar de acuerdo a la parte de cuerpo y al estado de ánimo que marque el maestro.

Ejercicio 5:

Adivina quién soy...

Individual. Representar con mímica un personaje; el resto del grupo deberá adivinar.

Ejercicio 6:

Distribuirse en el espacio, caminando representar un personaje, cuando el maestro marque el acento, cambiar de personaje.

Ejercicio 7:

Vamos a caminar en...

Distribuirse en el espacio y caminar. Imaginar que se camina sobre diferentes superficies.

Ejercicio 8:

El escultor

Por parejas, por turnos un integrante será el escultor y el otro la plastilina. El escultor colocará a su compañero en la posición que le guste.

Ejercicio 9:

El túnel con viento

Distribuirse en un lado del salón. El maestro se parará del otro lado y dará la indicación de que el objetivo es que lleguen a él, pero un fuerte viento se los dificulta.

Ejercicio 10:

Los espías. El maestro plantea la situación dramática (son unos espías, están en territorio enemigo y tienen que llevar cierto objeto a su territorio) y a lo largo de esta planteará obstáculos que dificulten el cumplimiento de la misión. (Un río, una explosión, un león...).

Ejercicio 11:

La Orquesta

Agruparse en forma de orquesta. Cada alumno simulará un instrumento y por lo tanto expresará un sonido. Algunos voluntarios tomarán el papel de director, improvisarán una melodía y dirigirán una pieza conocida por todos.

Ejercicio 12:

Se puede hacer de muchas formas

El maestro indicará un verbo (Esperar) a representar, dicha representación se deberá hacer tres veces cada una por un alumno diferente.

Ejercicio 13:

En cámara lenta y en cámara rápida.

Distribuirse en el espacio, los alumnos realizarán movimientos de acuerdo a diferentes situaciones marcadas, de acuerdo a las indicaciones del maestro lo deberán hacer a una velocidad normal, en cámara rápida o en cámara lenta.

Ejercicio 14:

Formar un círculo; el maestro hará la pregunta: Si pudiera hablar un \_\_\_\_\_ ¿qué tono de voz tendría? (una máquina de escribir)

Ejercicio 15:

Hablar en JIBIRICH. El lenguaje de JIBIRICH es un lenguaje improvisado, con palabras y frases sin sentido. Puede hacerse combinado con representación de estados de ánimo, de forma individual, por parejas o en grupo. Se puede utilizar también como medio de liberación de energía.

Ejercicio 16:

Hablar con números por parejas partiendo de una situación planteada por el maestro. (Una declaración de amor)

Ejercicio 17:

Hablar con SI – NO únicamente improvisando una situación. Por parejas.

Ejercicio 18:

Representación de objetos inanimados (Huevos con jamón)

Ejercicio 19:

Representación de un chiste por equipos.

Ejercicio 20:

Representación de una situación de la vida cotidiana por equipos.

## **ANEXO 2**

# **ENCUESTA PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

## ENCUESTA PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Nombre: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es el teatro para ti?
2. ¿Alguna vez has tenido contacto con el teatro, Cuál es tu experiencia?
3. ¿Te gustaría pertenecer a un taller de teatro? ¿Por qué?
4. ¿Te gustaría que se llevara a cabo en un taller paralelo al que llevas actualmente? ¿Por qué?
5. ¿Te gustaría que se llevara a cabo en un tiempo fuera del horario de clases (Tardes) ¿
6. ¿Cuántos días a la semana estarías dispuesto(a) a dedicarle?

**ANEXO 3**

**ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS  
DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y  
AUTOESTIMA**

**Instrucciones para el PRE – TEST:**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

¡HOLA! Como ya sabes, pronto estarás participando en un Taller de Expresión Dramática en el cuál tendrás la oportunidad de experimentar y expresar abiertamente algunas cuestiones que te ayudarán a conocerte mejor, a sentirte más contento contigo mismo y a relacionarte mejor con los demás.

Para que el taller sea más interesante y de más provecho para ti, es necesario que contestes el siguiente cuestionario. Es muy importante que seas muy sincero ya que de ello dependerá la forma en que organicemos el taller..

A continuación vas a encontrar varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas, tu deberás tachar con una "X" el cuadrado de la opción que se acerque más a lo que tu piensas o haces.

Por ejemplo si la oración dijera "llego temprano a la escuela" y tu casi siempre llegas temprano, deberías tachar el cuadrado que dice "Casi Siempre", tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca
a. Yo llego temprano a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es muy importante que sepas que no hay respuestas buenas ni malas, así que sólo deberás responder como tu mismo te sientas. Además, tus respuestas serán confidenciales, es decir, nadie sabrá qué fue lo que contestaste. Ahora....¡Vamos a comenzar! Muchas Gracias.

## Instrucciones para el POS – TEST:

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

¡HOLA! Como ya sabes, ésta es la última sesión del Taller de Expresión Dramática y la vamos a dedicar a contestar el siguiente cuestionario que es muy parecido al que contestamos al principio del Taller.

El objetivo de este cuestionario es saber cómo funcionó el Taller y así poderlo mejorar antes de volverlo a dar a otro grupo de alumnos. Es por ello que te recordamos que es importante que seas muy sincero al contestar.

A continuación vas a encontrar varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas, tu deberás tachar con una "X" el cuadrado de la opción que se acerque más a lo que tu piensas o haces.

Por ejemplo si la oración dijera "llego temprano a la escuela" y tu casi siempre llegas temprano, deberías tachar el cuadrado que dice "Casi Siempre", tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca
a. Yo llego temprano a la escuela	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es muy importante que sepas que no hay respuestas buenas ni malas, así que sólo deberás responder como tu mismo te sientas. Además, tus respuestas serán confidenciales, es decir, nadie sabrá qué fue lo que contestaste. Ahora....¡Vamos a comenzar! Muchas Gracias.

***Reactivos de la Escala de Actitud hacia las diferencias individuales y autoestima:***

1. Se me hace difícil el trabajo en clase
2. Se me hace fácil hacer amigos.
3. Se me hace fácil participar en actividades de la escuela (como obras de teatro, salidas, etc.)
4. Me siento mal cuando se me dificulta aprender algo.
5. Me da pena participar en actividades de la escuela como conferencias u obras de teatro.
6. Me enojo conmigo mismo cuando no me puedo integrar a un grupo de amigos.
7. Pido ayuda cuando se me dificulta aprender algo.
8. Prefiero no decirle a mis amigos las cosas que se me dificultan.
9. Participo en actividades de la escuela aunque tenga que pedir ayuda.
10. Tengo más dificultades para aprender que los demás.
11. Se me hace fácil hacer amigos.
12. Me es difícil participar en actividades de la escuela.
13. Me molesta que hagan preguntas tontas en el salón.
14. Me alejo de los compañeros que no jalan con el grupo.
15. Prefiero que los tímidos o lentos del salón no participen en actividades de la escuela que se les dificultan.
16. Les ayudo a preparar exámenes o trabajos a los compañeros que se les dificulta.
17. Trato de que los compañeros más tímidos se sientan cómodos en el grupo.
18. Les digo a mis compañeros que no hagan las cosas para las que no son buenos.
19. Cuando me va bien en los exámenes es porque tengo suerte.
20. Hago todo lo que hacen mis amigos aunque no este de acuerdo, con tal de que no me critiquen.
21. Siento que no valgo nada cuando me equivoco al participar en una actividad de la escuela.
22. Me decepciono de mi desempeño en clase.
23. Me comparo con mis amigos y me gustaría ser como ellos.
24. Siento que puedo participar exitosamente en las actividades de la escuela.
25. Me siento decepcionado de mi mismo cuando repruebo un examen.
26. Siento que no valgo nada si mis amigos se enojan conmigo.
27. Me gustaría ser como mis compañeros que son buenos para participar en actividades de la escuela.

## ESCALA DE REFERENCIA CRUZADA

### *Estimado Profesor:*

Como usted está enterado, algunos de los alumnos (as) estarán participando es un taller de Expresión Dramática. Dicho taller tiene como principal objetivo que los alumnos (as) tengan un mejor conocimiento de sí mismos, que aprendan a valorarse y respetarse tanto a ellos mismos como a los demás.

Para validar los resultados obtenidos a partir del Taller y obtener una mayor información acerca de los alumnos, es necesario contar con un punto de vista de un profesor cercano a ellos. Es por ello que a continuación le presentamos una serie de afirmaciones que deberán ser completadas acerca de cada alumno que está participando en el taller.

Para cada afirmación encontrará tres opciones de respuesta. Usted deberá elegir sólo una de estas.

Por ejemplo, si la pregunta fuera "El alumno cumple con sus responsabilidades escolares" y usted considera que lo hace la mayor parte de las veces, deberá tachar el recuadro marcado con la opción "Casi Siempre", tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca
e. El alumno (a) cumple con sus responsabilidades escolares.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De antemano le agradecemos su colaboración.

### ***Reactivos de la Escala de Referencia Cruzada:***

1. El alumno (a) está consciente de sus capacidades y limitaciones.
2. El alumno (a) acepta que tiene algunas limitaciones.
3. El alumno (a) maneja apropiadamente sus dificultades pidiendo apoyo cuando necesita.
4. El alumno (a) es consciente de que todos tenemos distintas capacidades y limitaciones.
5. El alumno (a) respeta a aquellos que tienen dificultades.
6. El alumno (a) apoya a aquellos que tienen dificultades.
7. El alumno (a) se decepciona de sí mismo.
8. El alumno (a) se siente conforme consigo mismo.
9. El alumno (a) se compara y trata de ser como los demás.