



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ACTITUDES DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM, HACIA LA PARTICIPACION SOCIAL DE PERSONAS CON

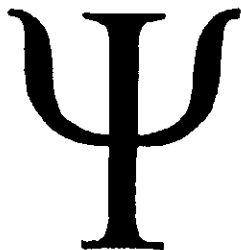


ALUMNOS PROFESIONALES FAC. PSICOLOGIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN PSICOLOGIA PRESENTAN;

CLAUDIA LIBIERT FROST NAJERA MARIA DE LOS ANGELES DOMINGUEZ VELASCO



DIRECTOR DE TESIS: LIC. ELISA SAAD DAYAN

MEXICO, D.F.

2000

284821



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.

AGRADECIMIENTOS

A ELISA SAAD:

Por su entrega en este trabajo, en donde demostró lo gran profesionalista, humana y mujer que es.

Por que en todo momento nos mostró entusiasmo e interesa en lo que hacíamos.

Por su dirección, apoyo, paciencia y comprensión en la elaboración de esta tesis, pero más aun por su gran y valiosa amistad.

A MI MADRE:

Por ser la mejor madre del mundo, por enseñarme a superarme con su modelo de lucha y entrega, en donde todo lo que te propones lo logras.

Por apoyarme a lo largo de mi vida y estar junto a mí en los momentos más difíciles y compartir mis alegrías.

Por todo lo que me has dado y sobre todo por el amor transmitido día a día.

Por tus cuidados, consejos y enseñanzas MIL GRACIAS.

A MI PADRE:

Por apoyarme a lo largo de mi vida, por el cariño brindado (a tu modo) pero cariño al fin.

Por tu confianza, enseñanza, experiencia y por creer en mi.

A MI HERMANO:

A ti Miguel te dedico esta tesis con todo mi agradecimiento, por haber creído en mi, por tu apoyo incondicional, tu constancia, alegría, sabiduría y paciencia.

Por que sin ti la vida no seria la misma, por tu cariño, por ser el mejor de los hermanos y sobre todo por que sin tu impulso no podríamos haber logrado la culminación de esta meta. Este logro también es tuyo.

ALEJANDRO:

Mi amor te agradezco los momentos compartidos durante este trabajo el entusiasmo mostrado en cada etapa.

Por apoyarme, aconsejarme y animarme en aquellos ratos de desilusion por que las cosas no salían como quería.

Por ser un ejemplo de lucha y constancia y por haber llenado mi vida de amor e ilusión TE AMO.

A MIS HERMANAS:

Por su confianza, entrega, cariño y apoyo en este trabajo por ser las mejores hermanas y amigas, Cele, Eugenia, Yolanda, Laura y Clara.

A MIS TIOS:

Por haber estado siempre al pendiente de mi, por sus consejos, cariño y amor, los quiero mucho y siempre estará en mi corazón por ser como son: Emilio, Gabino, Clara, Matilde y Carmen.

A MIS SOBRINOS:

Por ayudarme en todo momento, por que se que me quieren tanto como yo. Siempre estarán conmigo: Carlos, Luis, Marco Antonio, Sandra, Eduardo Cesar y Miguel Angel

MARIA DE LOS ANGELES DOMINGUEZ VELASCO

AGRADECIMIENTOS

Luis González Gatica.
José Alberto Olvera Montini.
Alejandra Pérez Buceta y familia
América Valencia Jacobo y familia.
Lorena Ramírez Velasquillo y familia.
Mara Vega Ibarra y familia.
Beatriz Guzmán y familia.
Omar Villegas González.
Guadalupe Martínez Escobar y Abril.
Leticia Velázquez Fernández.
Guadalupe Monterubio de la rosa y familia.
Hugo Navidad.
Angeles Gómez Espinosa.
Angeles Domínguez y familia.
Montserrat Gutierrez Velazco .y familia
Aurora Rodríguez Pacheco.

A todos y cada uno de ustedes, QUIERO AGRADECERLES LA OPORTUNIDAD QUE ME HAN DADO, AL PERMITIRME ENTRAR EN SU Corazón y AL ABRIRME DE PAR EN PAR LAS PUERTAS DE SU CASA, EL CARIÑO, AMISTAD, y LA FRANQUEZA QUE LOS HA CARACTERISADO ES ALGO QUE NO TIENE PRECIO, AUNQUE PARA MI TODOS y CADA UNO DE LOS MOMENTOS QUE HEMOS COMPARTIDO SON DE UN VALOR INCALCULABLE. Hoy quiero compartir este día tan largamente esperado y tan importante, quien mejor que mis amigos para hacerlo, a todos gracias por sus palabras, por sus consejos, opiniones por su tiempo y por creer en mí y por sobre todas las cosas por ser auténticos y por ser como son. Los quiero entrañablemente, Claudia Libiert Frost Nájera.

Carlos Manuel: porque eres parte primordial de mi vida y mis afectos, te dedico con todo mi cariño este pequeño reconocimiento

A CARLOS MANUEL

Carlos Manuel: este es un logro de los dos, porque en ti he tenido a un compañero de juegos, a l cómplice de travesuras, a un confidente, mi mejor amigo, no te limitaste a ser mi hermano, ese cariño tan hermoso que nos une ha sido lo que me impulsa a ser yo misma y a tratar de superarme, no tengo palabras para decirte gracias por nuestras charlas, por tus lecturas, por tus descripciones porque a través de tus palabras has dibujado imágenes de los partidos los paseos los paisajes y de tantos momentos difíciles y hermosos que hemos compartido, es maravilloso saber que cuento con un ser humano tan noble, tierno, sencillo, solidario y lo suficientemente fuerte para apoyarte y darme la mano, capaz de hacerme ver mis equívocos y de reconocer mis aciertos. No cualquiera cuenta con la fortuna de tener por hermano a un hombre tan valioso como tú.

Con todo mi cariño, admiración orgullo, respeto y amor:

Tu hermana Claudia Libiert

A MI AMOR

A ti amor, mi buen compañero a lo largo de la vida,

Que me enseñaste:

A contemplar la belleza de lo sencillo, a temblar con la ternura de una rosa.

A amar con el ímpetu de la naturaleza,

Con la entonación del arco iris,

La poesía de las estrellas,

Y la sencillez de una mujer enamorada. A ti amor, gracias por despertarme con ilusiones cada mañana.

A MIS PROFESORES

Gracias por ser luz en mi camino, por compartirme su sabiduría profesional y de vida, a todos gracias por la oportunidad brindada y por el esfuerzo realizado en especial a todos aquellos que han puesto un granito de arena, y que a través de sus sugerencias y comentarios, cimentaron mi formación porque ambos aprendimos a ta trabajar en equipo, involucrando al grupo y a la comunidad escolar. A quienes creyeron en mí, aun tengo muchas metas que alcanzar, gracias por haber cimentado mi vida estudiantil.

Esta meta que creció conmigo, que hace tanto tiempo íbamos soñando, después acariciando y hoy por fin estamos compartiendo el momento, este es el resultado de una ardua tarea que todos en casa aprendimos:

Lic. Elisa Saad,

Lic. O Dr. Raúl Tenorio,

Lic. Fernando Fierro,

Dra. Frida Días Barriga

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Sin duda alguna este instante Ha sido posible gracias a su cariño y apoyo, me dieron las herramientas necesarias como el amor a mí misma, la confianza para la gran aventura de estudiar la universidad sola, sin cortar mis alas con su temor, mordiéndose los labios y reprimiendo los nervios para evitar decir, espera quizá no sea aun tiempo.

Gracias por inculcarme a saborear los retos, a disfrutar los éxitos y aprender de las derrotas por dolorosas que estas sean.

A Dios le agradezco su infinito amor para conmigo, de haber faltado cualquiera de ustedes la historia sería distinta.

Mamá, papá, gracias por todas esas tardes en que sus ojos leían hasta estar llorosos, y la garganta se enronquecía de leer, por haber inculcado en mi el amor a la vida, la confianza en mí misma, por esos maravillosos trabajos en alto y bajo relieve, por el amor y la creatividad para facilitarme el acceso a los diagramas y a las gráficas, por enseñarme a amar el estudio, por fomentar mi sed de aprender, a conservar mis amistades, a defender mis ideales, a ser franca, a alcanzar mis sueños para que sean realidades y ante todo gracias por dejarme ser yo misma y por respetar mis decisiones. Con todo mi cariño y respeto: Claudia Libiert.

AL PERSONAL DE LA BIBLIOTECA MEXICO:

Gerardo Aldana

Gilberto Juárez

Sabina...

Rosa María Chaves

Carlos Huerta

Rocio pacheco

Sra. Irma

Jaime Soria

Jaime Sánchez..

Silvia Cháves

Y a todos los voluntarios y muchachos de servicio social:

Les agradezco el tiempo que compartieron en este lugar, creo que vale la pena rescatar del anonimato su maravillosa colaboración en mi desarrollo universitario.

Gracias a todos esos ojos y manos que dieron voz a un sin fin de papeles en tinta que había que estudiar para preparar clases. Por el tiempo esfuerzo y calidad de su trabajo cuyo valor es incalculable mi reconocimiento y mi agradecimiento.

AL PROFESOR NAJERA CASTRO:

Gracias por tu ejemplo de rectitud, la fortaleza de tu carácter, por tu infinito cariño y la ternura que me brindaste. Mientras vivas en nuestros corazones, No habrá memoria capaz de olvidarte padre.

En el alma atesoro el recuerdo de nuestro inmenso cariño, tus palabras y tu risa que aun siguen conmigo. Abuelito, hoy culmino uno de nuestros sueños al alcanzar la meta. Tu hija Claudia Libiert que te recuerda con profundo amor.

Les agradezco la ayuda y el tiempo brindado a la revisión del trabajo, sus observaciones y su amabilidad, para mí titularme va más aya de un mero trámite, por lo que realmente valoro su participación al colaborar en este trabajo.

A ELISA SAAD

Gracias por el tiempo dedicado a este trabajo, por tu cariño y por tus enseñanzas como maestra y como persona, y por la confianza depositada en mí. Quien te quiere y estima: Claudia Libiert Frost Nájera.

LIC.RAUL TENORIO RAMIREZ:

Profe gracias por su tiempo, dedicación y paciencia para con el trabajo y sobre todo por la confianza y el cariño depositados en mí.

CLAUDIA LIBIERT FROST NAJERA

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCION	1
Capitulo 1	
ANTECEDENTES DE LA EDUCACION ESPECIAL DISCAPACIDAD VISUAL	5
1.1 Panorama histórico de la discapacidad	5
1.2 Antecedentes históricos de la atención a la persona con ceguera	8
1.3 La educación de la persona con ceguera en el transcurso del tiempo	10
1.4 Características del desarrollo de la persona con discapacidad visual total	15
Capitulo 2	
LA DISCAPACIDAD VISUAL EN EL SIGLO XX	19
2.1 Movimientos internacionales en pro de igualdad de oportunidades	19
2.2 Movimientos Nacionales en pro de igualdad de oportunidades	26
Capitulo 3	
PARTICIPACION ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL	31
3.1 Surgimiento de la integración escolar	31
3.2 Dos perspectivas de la discapacidad	39
3.3 Orígenes y fines de la escuela	47
3.4 Adecuaciones curriculares	52

Capítulo 4

TRANSMICION A VIDA INDEPENDIENTE DE PERSONAS CON CEGUERA	56
4.1 Interacción social en el aula	56
4.2 Integración familiar	62
4.3 Acceso a la comunidad	66
4.4 Inclusión en la enseñanza superior	82
4.5 Oportunidades laborales	86

Capítulo 5

ACTITUDES	92
5.1 Orígenes	99
5.2 Componentes de las actitudes	103
5.3 Cambio de actitudes	104
5.4 Actitudes de profesores y alumnos en el aula	113
5.5 Investigación sobre actitudes hacia la integración	123

Capítulo 6

METODOLOGIA	
6.1 Planteamiento del problema	129
6.2 Hipótesis	130
6.3 Variables	133
6.4 Definición conceptual de variables	134
6.5 Definición operacional de variables	135
6.6 Sujetos	136
6.7 Muestreo	137
6.8 Tipo de estudio	137
6.9 Diseño	138
6.10 Instrumentos y/o materiales	138
6.11 Procedimiento	141
6.12 Análisis estadístico de datos	143

Capitulo 7

ANALISIS DE RESULTADOS	144
7.1 Análisis descriptivo de las variables	144
7.2 Confiabilidad de la escala de actitudes hacia la Integración de personas con ceguera	149
7.3 Aplicación de la prueba t de student para buscar diferencias	151
7.4 Calificación cualitativa del cuestionario	154

Capitulo 8

CONCLUSIONES	160
8.1 Conclusiones	160
8.2 Alcances	163
8.3 Limitaciones	164
8.4 Sugerencias	164
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	166
ANEXOS	172
Anexo 1 Alfabeto braille	
Anexo 2 Instrumento de alumnos	173
Anexo 3 Instrumento de profesores	174
Anexo 4 Descripción del instrumento por categoría, propósito y dirección	

INDICE DE CUADROS

2-1	Iniciativas internacionales a favor de la integración educativa y social de la discapacidad (1881-1994)	20
	Declaración de Managua	21
2-2	Normas uniformes para la igualdad de oportunidades (1993)	22
	Declaración de Salamanca	26
2-3	Iniciativas Nacionales a favor de la iniciativa educativa y social	27
3-1	Modelos de niveles de integración (sistema de cascada y el modelo de la oferta educativa)	38
3-2	Tabla comparativa de los paradigmas tradicional y actual	44
3-3	Paradigma tradicional de la educación	45
3-4	Paradigma actual de la educación	46
4-1	Barreras de investigación, legislación y gobierno	71
4-2	Barreras de asociación y cooperación	72
4-3	Barreras de conciencia y difusión	73
4-4	Barreras de apoyos y servicios	76
4-5	Dimensiones de la educación integrada	83
4-6	Sistema canadiense de apoyos en la educación superior incluyente	85
4-7	Reportes de empleos para personas con ceguera (ONCE, 1996)	87
5-1	Funciones básicas de la personalidad mediada por las actitudes	104
5-2	Características de objeto actitudinal	106
5-3	Dimensiones de las actitudes	108
5-4	Funciones actitudinales con base motivacional	109
5-5	Contraste del método de aprendizaje cooperativo	121
7-1	Edades de alumnos	144
7-2	Area de pertenencia de los alumnos	145
7-3	Semestres cursados por los alumnos	145
7-4	Contactos previos de los alumnos con personas ciegas	146
7-5	Distribución de alumnos por sexo según el semestre cursado	146
7-6	Edades de los profesores	147
7-7	Antigüedades de los profesores en la facultad	147
7-8	Distribución de profesores por área de adscripción	148
7-9	Distribución de profesores por semestre en el que impartían cátedra	148
7-10	Frecuencias y porcentaje según el numero de hijos que tenían los profesores	148
7-11	Distribución de profesores según su estado civil	149
7-12	Distribución de profesores por el contacto que hayan tenido con personas ciegas	149

7-13	Confiabilidad de la primera parte de la escala de actitudes hacia la integración de personas ciegas	150
7-14	Confiabilidad de la segunda parte de la escala	150
7-15	Diferencias entre alumnos y profesores	151
7-16	Diferencias entre alumnos por semestre	151
7-17	Diferencias entre profesores por semestre	152
7-18	Diferencias entre profesores por sexo	152
7-19	Diferencias entre profesores por área	153
7-20	Diferencias entre profesores por edad	153
7-21	Diferencias entre profesores por numero de hijos	154
7-22	Respuesta (1) del cuestionario	155
7-23	Respuesta (2) del cuestionario	155
7-24	Respuesta (3) del cuestionario	156
7-25	Respuesta (4) del cuestionario	156
7-26	Respuesta (5) del cuestionario	157
7-27	Respuesta (6) del cuestionario	157
7-28	Respuesta (7) del cuestionario	158
7-29	Respuesta (8) del cuestionario	159
7-30	Respuesta (9) del cuestionario	159

FIGURAS:

1.	- Formulaciones sociales (Patología individual de la discapacidad)	41
2.	-Formulaciones sociales y científica (Patología social de la discapacidad)	42
3.	- Estructura de las tareas de aprendizaje y relaciones psicosociales	119

RESUMEN

Esta investigación sobre actitudes hacia la participación social de personas con ceguera fue realizada con 79 profesores y 103 alumnos de la facultad de psicología de la UNAM. Para lo cual se elaboró, aplicó y evaluó una escala de actitudes, cuyos reactivos fluctuaban en los ámbitos: familiar, escolar, comunitario y laboral.

Los resultados indicaron que; existieron diferencias significativas entre: alumnos y profesores; en estos últimos se observaron diferencias según el área de adscrita, edad, número de hijos, sexo y semestre. Además se les aplicó un cuestionario cuya evaluación fue cualitativa en donde se observó que la forma de pensar de la mayoría coincide con el paradigma actual de integración. Mientras, los alumnos no tuvieron diferencias ya que la mayoría tienen apertura y participación activa hacia las personas con discapacidad visual. Si se hiciera una campaña de sensibilización hacia la participación social de las personas con ceguera en la facultad debería divulgarse información que fortaleciera las actitudes de apertura y aceptación ya existentes.

INTRODUCCION

En la actualidad se esta gestando un movimiento de integración a nivel mundial que es resultado de una nueva manera de pensar, sentir y actuar ante la diversidad humana.

Anteriormente las personas con alguna discapacidad eran vistas bajo un enfoque médico-rehabilitatorio (paradigma tradicional) lo que les coartaba sus derechos y libertades; en la transición de esta perspectiva hacia una mirada más humanista (paradigma actual) las personas con discapacidad han ganado el reconocimiento de sus derechos y espacios en la sociedad, ya que se promueve el respeto a la diversidad, equidad e igualdad de oportunidades

En nuestro país un esfuerzo palpable de integración está en los ámbitos educativo, comunitario y laboral. La educación básica ha descentralizado los servicios especiales, dado que nuestra República no es una circunferencia cuyos puntos sean todos equidistantes a la capital.

Observando la carencia de servicios de las personas con necesidad educativas especiales que existía antaño, aún dentro de las grandes urbes, la Secretaria de Educación pública creó los Centros de Atención Múltiple y Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.

Considerando la gran cantidad de mitos y prejuicios que existe en torno a las necesidades educativas especiales el papel que juega la escuela para derruirlos, cobra gran relevancia; ya que es un importante ámbito de formación y convivencia social; por lo tanto es la escuela quien a travez de sus planes de estudio y programas se convierte en un potencial promotor tanto en alumnos y comunidad educativa en general del respeta la

diversidad, utilización de procesos de enseñanza - aprendizaje, cooperativos, solidaridad, etc.

Lobato (1997) comento que es importante plantear que tipo de formación educativa es la más adecuada. Una opción puede ser transmitir a los alumnos, por medio del modelamiento de los profesores y de la actitud de la escuela en general, valores que sean acordes con la filosofía de la participación social de personas con necesidades especiales, por ejemplo el respeto y aceptación de las diferencias individuales, autoestima, equidad, igualdad de oportunidades, conciencia de los derechos de las personas con discapacidad e impulsar la toma de acciones a favor de ellos.

Por otra parte, la sociedad mexicana ha ido despertando su sensibilidad y se ha preocupado por derribar barreras arquitectónicas, actitudinales y logísticas, para hacer más accesible la comunidad a las personas con discapacidad. Lo anterior se refleja en las nuevas tiendas de autoservicio, en el diseño de los nuevos cines modernos, las guías en el metro, adaptaciones braille en algunos cajeros, y en una población cada vez más sensible y dispuesta a apoyar a las personas con necesidades especiales.

Toda persona con discapacidad tiene al igual que el resto de la sociedad necesidades económicas que cubrir y por lo tanto tiene derecho a participar en un trabajo productivo, acorde a sus necesidades, a realizar una tarea que le permita sentirse útil, obtener un salario y ganar autoestima, valoración y aceptación de los demás, en definitiva realizarse personal y socialmente. Sevilla (1991), dice que si bien es cierto las personas con discapacidad, no pueden realizar cualquier tarea, también es cierto que existen trabajos u oficios que por si mismos o con pequeñas modificaciones (adecuaciones laborales mediante un análisis de puestos) pueden ser desempeñados exitosamente por personas con necesidades especiales.

Dado que la Universidad Nacional Autónoma de México es un lugar donde se conjuga la pluralidad socioeconómica y cultural, tanto a nivel nacional como extranjero decidimos realizar nuestra investigación en ella, sin embargo debido a las dimensiones de su población elegimos a la Facultad de Psicología. La importancia de esta muestra radica en que los psicólogos son actores o promotores fundamentales de los grupos

interdisciplinarios que trabajan en el escenario cotidiano a favor de la investigación y anticipación social de personas con necesidades especiales.

Retomando lo anterior el presente trabajo pretendía 1) conocer las actitudes tanto de profesores como de alumno de la Facultad de Psicología de la UNAM hacia la participación social de personas ciegas, 2) y que este reporte pueda ser tomado como una fuente de divulgación que informe tanto a profesores, alumnos y demás profesionales sobre posibles pautas a seguir en la participación social de personas con ceguera y 3) aportar ideas que faciliten los procesos de integración de las personas con ceguera ya existentes en diversos semestres de la Facultad de Psicología y en otras licenciaturas (Pedagogía, Derecho, Ciencias de la comunicación).

En los dos primeros capítulos se hace una revisión histórica de cómo ha sido conceptualizada la discapacidad, la atención que se brindó y la evolución educativa de las personas con ceguera, el cambio de actitudes de la sociedad hacia las personas con discapacidad que abogan por la igualdad de derechos y oportunidades educativos y laborales principalmente.

El tercer capítulo hace referencia a la transición en la manera de pensar, sentir y actuar hacia las personas con necesidades especiales, al concepto de integración participativa de personas con discapacidad a escuela regular y a las adecuaciones curriculares que tanto los profesores como instituciones hacen para favorecer una plena participación social.

En el cuarto capítulo se habla de la transición a la vida independiente de las personas con ceguera en donde se abarcan las diferentes esferas que circunscriben el desarrollo integral de cualquier persona, familiar, escolar (básico y superior) comunitario laboral.

En el quinto capítulo se habla de los orígenes, componentes y cambios de las actitudes, también aborda las actitudes tanto de profesores como de alumnos hacia la participación social de personas con ceguera y menciona algunas investigaciones sobre actitudes hacia la integración.

El método que se siguió en la presente investigación se expone en el sexto capítulo incluye: las preguntas de investigación que la sustentan, las hipótesis que se pretendían verificar de ellas, definición de variables,

sujetos, muestreo, tipo de estudio, instrumento y /o materiales, descripción del procedimiento y análisis estadístico de datos.

Posteriormente, en el séptimo capítulo se presenta: el análisis descriptivo de variables, confiabilidad de la escala de actitudes, aplicación de la prueba T de Student y la calificación cualitativa del cuestionario.

Por último en el octavo capítulo se encuentran las conclusiones así como algunas consideraciones finales que incluyen los alcances y limitaciones del trabajo en general y algunas sugerencias con respecto a los instrumentos y futura utilización.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: DISCAPACIDAD VISUAL.

Desde tiempos inmemorables han existido diferencias en la humanidad, no solamente físicas como son la estatura, volumen, color de piel, etc., sino también sensoriales lo que ha hecho más compleja la convivencia entre los seres humanos. Todas las personas que se salen de una media estadística (normalidad) han recibido diferentes tratos según el tiempo y la cultura de que se este hablando, es decir, la forma de sentir, pensar y actuar ante ellas, ha ido evolucionando a la par del ser humano. Es difícil aceptar que todos somos diferentes pero es más fácil convivir si aprendemos a fortalecer nuestras potencialidades y reconocer nuestras limitaciones, lo anterior no corresponde hacerlo únicamente al individuo, también es tarea de la sociedad ya que somos entes sociales.

A continuación se presenta un panorama general a través de la historia de la educación especial y la discapacidad visual.

1.1 Panorama Histórico de la Discapacidad.

Toledo (1989), menciona que desde los albores de la humanidad han existido seres con discapacidades físicas y/o mentales, congénitas o adquiridas. Pero no es tan evidente un cierto movimiento de solidaridad por parte de sus congéneres para ayudarles a sobrevivir en un grupo social primitivo que nos imaginamos sometido a la ley del más fuerte y a la selección natural.

Existen documentos que datan de la Época Romana que narran como tomaban a los locos para diversión de ricos senadores, en muchas sociedades el

padre tenía capacidad para decidir si no quería al hijo diferente, y éste era abandonado a las fieras (Toledo, ob. cit.).

Siguiendo a Toledo (1989), en la Edad Media surgen hospitales y conventos donde se aloja y cuida a personas discapacitadas (protección para la sociedad). La construcción de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva ya que ésta no mantenía contacto con el exterior, para que la presencia de los discapacitados no ofendiera a la vista, el oído o el olfato de la comunidad. Aunque ya eran atendidos en instituciones aún se les temía, y se tenían mitos sobre ellos, puesto que se veían como seres poseídos por el demonio, a estos entes sobrenaturales se les practicó exorcismos y hubieron quienes fueron a la hoguera.

En el siglo XVI Pedro Ponce de León decidió abandonar la posición Aristotélica que predicaba que los sordos nunca podrían hablar y que eran ineducables, desarrolló una tecnología al servicio de una ideología positiva al enseñar a un pequeño grupo de sordos a leer, hablar y escribir. En 1760 se abrió la primera escuela para sordos en París. Valentín Haüy fundó en 1784 una institución para ciegos en París, en la que éstas personas podían leer usando letras moldeadas en madera. Un alumno de la misma institución, Luis Braille, inventó el alfabeto que lleva su nombre. A partir de 1800 se habla de la era de las instituciones (Toledo)

Toledo comenta que Johan Wilhelm Klein, en Austria inició una campaña para promover la educación de los ciegos en escuelas ordinarias. Y en 1842, el gobierno de la Baja Austria emite un decreto que reconoce que los ciegos, para su educación, son sacados de sus comunidades y transferidos a ambientes institucionales que les son extraños; por tanto es una necesidad obvia que los niños ciegos se eduquen, de acuerdo con sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad (primeros albores de una educación integradora).

En 1898, Alexander Graham Bell, en Estados Unidos de Norteamérica, defiende la idea de que los niños con discapacidad deben educarse en escuelas especiales ubicadas en sus comunidades y no deben llevárselos de allí para internarlos en instituciones. Se forma la National Education Association, y de aquí se deriva el

Departamento de Educación Especial, en 1902, que persiste en Estados Unidos hasta hoy. Entramos así en 1900, y con éste año en la era de las escuelas de educación especial. (Toledo)

Según Macotela (1995), entre los años 1920-1946 se retoma el interés hacia las personas con discapacidad debido a los lisiados de guerra. Se crean escuelas de atención especial y se comienza a dar formación de educación especial a los profesores. En esta época la discapacidad era entendida como algo derivado de un origen orgánico que a lo largo de la vida permanece inmutable.

De 1946 a 1960 en México existió un marcado interés por parte de la psicología realizando pruebas de inteligencia. En la concepción de la discapacidad se comienzan a tomar en cuenta las influencias sociales y culturales. Se dan movimientos de padres para defender los derechos de sus hijos y se crea la Dirección General de Educación Especial. En la década de los 50s se crea el Instituto Nacional para Niños Ciegos y Débiles Visuales ubicado en Coyoacan en la Ciudad de México (Lobato, 1997).

Siguiendo a Lobato, en el período de 1960 - 1970 a nivel mundial resurge un mayor interés por los problemas de marginación al tiempo que aparecen terminologías y prácticas no segregadas, se busca integrar a las personas con discapacidad a la sociedad y se experimenta con grupos que dan atención a niños con problemas de aprendizaje.

De 1970 a la fecha, se crea el término "Necesidades Educativas Especiales", que se refiere a "lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona autónoma" (Puigdellívol 1992) mejora las condiciones para las personas con discapacidad y surgen movimientos sociales por los derechos de los marginados (Lobato, ob. cit.).

1.2 Antecedente Histórico de la atención a la persona ciega.

De acuerdo con Chavez y Flores (1988), a través del tiempo en algunas culturas, la persona invidente o ciega había sido considerada como atípica, debido a que su limitación constituía un impedimento para desarrollarse en su medio, por lo que se le abandonaba, ya que no aportaba nada a la sociedad en que vivía. Así, por ejemplo, en la barbarie existente hacia los discapacitados en la cultura griega entre los Espartanos un niño que nacía con una deficiencia física o sensorial era decapitado y arrojado al Monte Taijeto. En la región judía manifestaban que el nacer y vivir ciego era como permanecer muerto en vida. El Estado Israelí, por su parte, declaraba que las personas ciegas deberían mendigar por su sustento diario. Con los romanos fueron pordioseros explotados. Sin embargo, en otras culturas como la China y la Hindú, eran envidiados, como relatores, ya que se les empleaba como libros ambulantes, los cuales relataban la historia y algunos hechos trascendentales. En Egipto eran considerados como hábiles cantores que recorrían las plazas y ciudades, llevando al pueblo un mensaje poético (como Homero).

Posteriormente en la Época del Cristianismo, los ciegos estuvieron al cuidado de los decanos (viejos ilustrados), otorgándoles acomodo en el seno de algunas familias, en una especie de caridad humana, es así, como las comunidades cristianas llamadas hermanos de la caridad, consideraban al ciego como su hermano protegido, motivo por el cual debía dársele ayuda (Chavez y Flores, ob. cit.).

Chavez y Flores comentan que estas ideas comenzaron a cambiar en la Edad Media, cuando los ciegos desempeñaron funciones tales como las de cancioneros,

declamadores y juglares, transportando de pueblo en pueblo, narraciones de leyendas y cánticos en los laúdes de los castillos, viviendo de lo que se les brindaba a cambio de aquel arte popular. Es así como a los ciegos se les dio libre acceso a las bellas artes, la poesía y la música, no sólo como afición, sino también como un campo de actividad profesional; de esta manera es como se llegó a pensar que el ciego era un ser inteligente al que se le asignaban trabajos que requerían de gran capacidad para memorizar extensos textos sagrados o históricos, siendo esta capacidad para concentrarse y memorizar largas recitaciones de los héroes y dioses de aquel tiempo, lo que dio lugar a que se les atribuyeran poderes mágicos a su personalidad. Después de la Revolución Francesa, los ciegos comenzaron a ser educados y las puertas del saber y la cultura se abrieron para ellos.

Durante el período comprendido entre el final de la Primera Guerra Mundial y el momento actual, han tenido lugar varios cambios, tanto en los aspectos económicos como sociales, de este problema. En contraste con un número pequeño de soldados americanos, que perdieron la vista a consecuencia de esta guerra, en Inglaterra e Italia y especialmente en Francia y Alemania, la proporción de inutilizados fue enorme; así pues, los gobiernos adoptaron aquellas medidas necesarias para afrontar la situación, siendo creadas instituciones para la atención de éstos, "que habían sacrificado su vista en la defensa del país". (Chavez y Flores.)

Como señala Chavez y Flores similarmente en todas las naciones combatientes, la gratitud nacional se expresó, destinando grandes sumas de fondos públicos y aportaciones privadas para el cuidado de los ciegos. Se expidieron leyes y disposiciones, asignando pensiones a soldados, estableciendo instituciones para reeducarlos o simplemente para alojarlos y atenderlos, todo esto como un acto compensatorio, despertándose más que nunca un interés público a favor de los ciegos. Sin embargo, al finalizar la lucha, estas compensaciones logradas en pro de los ciegos, encontraron al cabo de algunos años, un obstáculo en la depresión causada económica por la guerra, por lo que este movimiento perdió fuerza.

Por lo anterior, se observa que el ciego se ha desarrollado conforme al progreso, civilización y evolución de cada cultura, a través de: "la mendicidad, ya que por

medio de la caridad de las personas podía subsistir; el aislamiento, donde se les recluía en instituciones; y por último, la educación, la cual le ha permitido una adecuación a la sociedad”.

1.3 La Educación de la persona ciega en el transcurso del tiempo.

Con respecto a la educación de la persona ciega, Chavez y Flores mencionan que hasta antes de la Edad Media, la educación para el ciego estaba limitada a una formación como músico, masajista, mensajero, cantante, etc., por considerarse que los faltos de la vista eran incapaces de ser educados. Pero fue hasta el siglo XIII en que (San) Luis IX Rey de Francia, fundó una institución que funcionaba como refugio y escuela de música; propiciándose con ello en Francia una renovación político educativa que benefició a los ciegos, brindándoles la oportunidad de instruirse.

Chavez y Flores (1988) en listan los siguientes acontecimientos que se dieron para que las personas ciegas tuvieran acceso a la educación:

- El 10 de diciembre de 1784, Valentín Haüy funda la Institucion National des Aveugles Travailleurs (Institución Nacional de los Trabajadores Ciegos). Primera escuela para ciegos registrada en la historia, en la que se desarrollaron métodos de enseñanza como la aritmética, geometría, música, lectura y oficios.
- En el año de 1790, en Inglaterra se crea una escuela para ciegos, teniendo como filosofía proporcionar una “Vida Feliz” más que una educación para ciegos. Tres años más tarde en Edimburgo se establece un asilo para ciegos y en Bristol una escuela industrial para este tipo de personas. (Chavez y Flores, 1988)
- En 1804, Johan Wil Kacim Klein, funda en Viena el Instituto para Ciegos, aportando varios tratados para la educación de éstos.

- En 1829, se establece en Estados Unidos un colegio para ciegos, primordialmente residencial, pero considerando al mismo tiempo sus cualidades como individuos independientes y aptos por sí mismos, como elementos participantes dentro de la sociedad.
- Después de la Primera Guerra Mundial, en varios países se fundaron centros de rehabilitación para atender a aquellas personas que quedaron ciegas, siendo el colegio inglés St. Dunstons el cual marcó la política de educación a desarrollar con el ciego.
- La educación formal de los ciegos, comenzó a principios del siglo XVIII, pero no floreció hasta el advenimiento del sistema de escritura Braille.
- Anteriormente existieron intentos por crear sistemas de lecto-escritura para ciegos, tales como los desarrollados en el año de 1517 por el calígrafo napolitano Girolano Cardano, quien ideó un procedimiento en caracteres vulgares, grabando principalmente en relieve las letras y colocando encima un fino papel, con lo cual el alumno seguía el contorno con un estilete hasta que su mano adquiriera el hábito de escribir sin utilizar la guía, y empleando letras sueltas en relieve, las cuales estaban hechas de cartón y madera, con lo que podía distinguirlas y unirlas formando textos.
- Posteriormente en 1575, Rampansetto de Roma empleó bloques mayores recortados, haciendo juegos de letras esculpidas sobre delgadas tablillas de madera, utilizando en el caso de las frases completas, grabados y repujados en bloques de madera, tiras de cuero o planchas de cartón. éstos trabajos fueron perfeccionados por el impresor español Francisco de Lucas, quien introdujo la grabación en relieve, en su libro "Arte de escribir la letra bastarda española" (1580), y aunque en su libro no cita a los ciegos, presenta 47 planchas impresas en madera, con el alfabeto en bajorrelieve, y que pueden ser percibidas por el tacto.

- En 1640, Pierre Morean creó un método de letras plomo móviles. En la misma época, Sholberger, y un siglo después Le Notre du Puisseau, se sirvieron de letras en metal fundido, sin tener éxito, pues resultaban ásperas para el tacto y difíciles de descifrar.
- En 1651, Jorge Hardsdorffer de Nuremberg, empleó una tablilla de cera, donde por medio de un estilete se podían escribir letras, hacia 1676, el Jesuita Francisco Terzi ideó un código basado en un sistema de puntos en relieve, encerrados dentro de una "X" cuadrada, y otras figuras, aunque este procedimiento no llegó a emplearse en la enseñanza por la carencia de escuelas.
- Otros métodos fueron empleados, como el utilizado para instruir a María Teresa Von Bradis, por medio de alfileres clavados en cojines, que sirvió de mucho para alentar a Haüy.
- Valentín Haüy se preocupó por descubrir un sistema que permitiera la enseñanza de la lectura para ciegos, inventando así un tipo de escritura basado en las letras romanas y publicando en 1786 un libro titulado " Ensayo sobre la educación de los ciegos", empleando dicho método en la escuela fundada por él; sin embargo, resultó difícil para manejarla.
- Fue en 1819, cuando Carlos Nicolás de la Barbier creó un sistema de escritura Nocturna, basada en una tabla de 36 cuadros, cada uno de ellos relacionado con un sonido. Cada sonido estaba representado sobre el tablero por un paralelogramo de puntos. Todo esto permitió a los soldados comunicarse unos a otros por la noche, por medio de la transmisión de sonidos.
- En este mismo año, ingresó a la Intitucion Royale des Aveugles de París (anteriormente llamada Intitucion National des Travailleurs, fundada por Haüy), Luis Braille a la edad de 10 años, habiendo nacido el 4 de febrero de 1809, el cual perdió la vista a la edad de tres años, a consecuencia de un accidente. En la escuela progresó rápidamente, convirtiéndose en ayudante del Director; enseñó

geometría, álgebra y música, Dominó la escritura sonográfica inventada por el capitán Barbier, que había sido aceptada por el Instituto como un "Método Complementario de Enseñanza". En 1825, Braille ideó un nuevo procedimiento, imponiéndose al de Haüy y al de Barbier. Pero fue hasta 1829, cuando los directores de la Institución Royale des Aveugles de Paris, prepararon su publicación con el título de "Método para la escritura de palabras, música y canto llano por medio de puntos para uso de los ciegos y arreglado por ellos" (Chavez y Flores)

- Hacia 1833, Barbier brinda su reconocimiento al Sr. Luis Braille, en ese entonces auxiliar del Director de la Escuela para Jóvenes Ciegos, por su idea de escribir puntos con la ayuda de una pequeña tira de metal móvil, atravesada por tres líneas paralelas. Las letras ocupaban menos espacio y eran de más fácil lectura. Con esto no solo se ofreció un alfabeto para los ciegos, pues al conceder valores dobles o triples a cada signo, presento un modelo de transcripción musical, una colección de símbolos matemáticos elementales y un sistema de taquigrafía para que los ciegos pudieran satisfacer sus necesidades culturales y profesionales. Finalmente a causa de Tuberculosis, Luis Braille murió a la edad de 43 años, el día 6 de enero de 1852.

Como una aportación más del sistema Braille , diremos que éste se compone de 63 signos y 64 combinaciones de puntos que conforman una especie de dominó de seis números, de manera que es posible formar todas las letras, signos de puntuación, signos de numeración arábica y romana, así como sistemas de musicografía y taquigrafía, llamada ésta última también estenografía. Además es importante saber que este sistema se puede adaptar a cualquier idioma.

Según Chavez y Flores el sistema Braille, necesitó tiempo para ganarse el lugar que actualmente ocupa, especialmente en los países fuera de Francia, ya que es hasta el año de 1879 cuando en el Congreso de Berlín es adoptado como sistema de

enseñanza universal para los ciegos (Hellen Keller¹).

En México en el año de 1867, se fundó la primera Escuela Nacional para Sordos, transformándose en 1870 como la Escuela Nacional para Sordos y Ciegos, fundada por el Lic. Ignacio de Trigueros, por Decreto Presidencial del Lic. Benito Juárez. (Chavez y Flores).

Por otro lado en 1951, después de la Conferencia de la UNESCO en Montevideo se funda el Comité internacional Pro-Ciegos, designándose a México como un centro editorial Braille para México y España, que a la fecha brinda servicios como: la enseñanza del sistema Braille, capacitación en algunas ramas de la industria, artesanías y comercio, así como la distribución de materiales para ciegos y bolsa de trabajo.

En el mismo año (1951), se creó para la atención de los infantes ciegos el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles visuales; en Coyoacan.

En 1953, la Escuela Nacional para Sordos y Ciegos " Lic. Ignacio Trigueros", pasa a formar parte de la Dirección General de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, haciéndose una separación de la población, destinándose dicha escuela para la atención de jóvenes y adultos ciegos, que es como actualmente funciona. Sólo debemos agregar que esta institución fue transferida por Decreto Presidencial del 19 de diciembre de 1982 al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF. (Chavez y Flores)

¹ Helen Keller (1880-1968) Bióloga , escritora norteamericana. Nació en la ciudad de Tuscolombia. Alabama el 27 de junio de 1880. Cuando tenía un año de edad a causa de la meningitis, perdió la vista al igual que el oído a consecuencia de esto ella no aprendió a hablar. No se puede hablar de Helen Keller sin destacar la ardua labor de su profesora y amiga Sullivan, quien durante 48 años fue la vía de comunicación con el mundo. Esforzándose por revelar el misterio del lenguaje. le enseñó a hablar, leer . a contar, los fenómenos de la naturaleza, etc. A los trece años Helen hablaba italiano. leía en francés, traducía del latín y conocía el griego. Se doctoró en filosofía y ciencias. fue escritora, conferencista, dentro de sus obras destacan "historia de mi vida", "El mundo en que vivo". "Tengamos fe". "Fuerza de tinieblas", y "En medio de la corriente".

1.4 Características del desarrollo de la persona con Discapacidad Visual Total (ciega).

De acuerdo con Allen (citado en Macotela, 1995), la persona funcionalmente ciega es aquella para la cual no existen parámetros cuantitativos para medir la visión o cuando la visión es tan limitada que no funciona como canal para el aprendizaje.

Por otro lado, Kirk (citado en Macotela, ob. cit.), menciona que el ciego se define funcionalmente como aquel que no puede leer la letra impresa y debe utilizar el sistema Braille.

Para Ochaita y Rosas (citado en Marchesi, 1992), la característica más central de la ceguera es la carencia de uno de los canales sensoriales de adquisición de la información, tiene consecuencias sobre el desarrollo y el aprendizaje, por lo que es preciso diseñar sistemas de enseñanza que traten de suministrar por vías alternativas la información que no se puede recoger a través de los ojos. Se pueden manifestar dos dimensiones de la ceguera, el grado de disminución de la visión y el momento de aparición de los problemas visuales.

El que el trastorno sea congénito o adquirido, o el que aparezca de modo súbito o gradual, son también cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de hacerse cargo de sus consecuencias sobre el desarrollo, por lo que nos encontramos con un grupo bastante amplio de casos en los que la pérdida de visión, dependiendo del momento de aparición, puede ejercer un efecto diferente sobre el desarrollo psicológico de la persona. A esta fuente de variabilidad hay que añadir, los mismos factores causantes de heterogeneidad en la población infantil normal, como son las distintas circunstancias socioculturales, familiares y psicológicas. A la par que en el caso de otra discapacidad, la aceptación familiar y social de personas con discapacidad visual es, también, un elemento importante a tener en cuenta (Ochaita y Rosas, ob. cit.).

La carencia de la información, por un canal sensorial de la importancia

de la visión, produce que la representación de la realidad que el ciego tiene sea diferente a la que tienen los videntes, pero esto no quiere decir que carezca de posibilidades para conocer el mundo o para representárselo; para ello debe potenciar la utilización de los otros sistemas sensoriales. Dos sentidos se muestran como especialmente importantes: el oído y el sistema óptico, el primero de ellos adquiere en el ciego funciones telereceptoras de gran importancia, el tacto, por su parte, es el sentido que permite al ciego el conocimiento sensorial de los objetos animados e inanimados que constituyen el ambiente. (Ochaita y Rosas, en Marchesi)

La falta de visión afecta, también, a algunas actividades específicas, quizá la más llamativa sea la movilidad en el espacio físico, pero también es importante el acceso a la información escrita a través de la lectura.

Como señalan Ochaita y Rosas, el sistema sensorial más importante que la persona ciega tiene para conocer el mundo es el sistema óptico o tacto activo, muchas de las peculiaridades del desarrollo cognitivo de las personas ciegas puede explicarse en relación con las características que tiene la recolección y procesamiento de la información mediante el tacto. Es necesario identificar entre el tacto pasivo y el tacto activo, ya que en el primero la información táctil se recibe de forma no intencional o pasiva, mientras que en el segundo la información es buscada de forma intencional por el individuo que toca.

Existen importantes diferencias entre la percepción y el procesamiento de la información mediante el tacto y la visión, sin duda, la recolección de la información por medio del tacto es muchísimo más lenta que la proporcionada por el sistema visual, lo que lleva consigo una explicación de carácter secuencial. Esto da mayor carga de memoria de trabajo cuando los objetos a explorar son numerosos.

Por su parte Warren (citado en Marchesi, 1992), indica que la textura parece tener para el tacto una saliencia perceptiva similar a la del color para la visión. Así, las diferencias de textura son captadas por el tacto muy tempranamente, a partir de los tres o cuatro años. Más adelante, los niños son capaces de discriminar

táctilmente la forma de los objetos, aunque con un importante retraso respecto a cuando esa tarea se lleva a cabo visualmente.

Según Marchesi (1992), la perspectiva del vidente tiende a considerar que el concepto de imagen mental coincide con el de imagen visual, sin embargo, Esas imágenes no tienen que ser las únicas, de hecho todos tenemos representaciones basadas en otras modalidades sensoriales, como el oído, olfato, gusto o la misma propiocepción. se pueden destacar dos aspectos en relación con la representación, primero la capacidad de representación que tienen los distintos sistemas sensoriales y segundo los cambios que en ellos se producen a lo largo del proceso de desarrollo.

Movilidad y conocimiento del entorno. Ochaita y Huertas (citado en Marchesi, ob. cit.) consideran que uno de los aspectos que resulta más problemático para las personas ciegas es el conocimiento del espacio lejano, es decir, del entorno que no pueden abarcar con los brazos y al que sólo tienen acceso mediante datos auditivos, el movimiento y la propiocepción. A pesar de que la visión es el sentido espacial por excelencia que permite moverse y orientarse en los espacios más o menos grandes, podemos afirmar que los ciegos, incluso cuando lo son desde el nacimiento, son capaces de llegar a conocer y a representarse de forma adecuada ciertos entornos. Precisamente a causa de los problemas que plantea el conocimiento del espacio en ausencia de la visión, son muchas las investigaciones que se han venido realizando sobre el tema, a pesar de lo cual no contamos con conclusiones definitivas.

Por último, Ochaita et. al. comentan que la falta de interés de los niños ciegos por el mundo exterior hace que el gateo y la marcha independiente se retrasen seis o siete meses respecto a los niños videntes, por lo que se pueden atribuir los problemas posturales y de marcha de los ciegos adultos a la falta de gateo en la infancia.

Lectura de los ciegos. El sistema Braille es el más extendido hoy por hoy, puesto que ha probado ampliamente su eficacia. El sistema de lecto-escritura Braille está formado por combinaciones de puntos sobre una matriz base de tres por dos que, al sobresalir del papel, son captados por la piel de

los dedos. Está comprobado experimentalmente que el tamaño de la celdilla Braille y los puntos que conforman las letras está muy próximo al óptimo desde el punto de vista psicofísico. El hecho de que éste sistema de lecto-escritura se utilice normalmente con el tacto hace que los procesos psicológicos que se ponen en marcha para su lectura no sean coincidentes con los empleados para la lecto-escritura visual (Marchesi, 1992).

El acceso a la información escrita por parte de los ciegos puede efectuarse de distintas maneras, a través del optacón, de la audición de cintas magnetofónicas a velocidad normal o acelerada, o bien utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, como por ejemplo: las computadoras parlantes y sintetizadores de voz.

El avance tecnológico es el reflejo más claro de la transformación que van sufriendo las culturas en el transcurso de la historia, a través del cambio de tradiciones usos y costumbres, que manifiestan las actitudes de las personas ante un fenómeno determinado como en el caso de la ceguera que en un principio era visto como un castigo divino; posteriormente a las personas con ceguera se les permitía asistir a escuelas especiales que las segregaban de la sociedad y sus familias. Existe un cambio de perspectiva de que solo podían trabajar como artistas al enfoque actual en el que cuentan con una educación integrada en escuelas regulares con apoyos y una diversidad de oportunidades laborales en donde puedan desempeñarse siempre y cuando cuenten con sistemas abiertos y los recursos técnicos adecuados además de la aceptación y disponibilidad de los compañeros y jefes.

CAPITULO 2

LA DISCAPACIDAD VISUAL EN EL SIGLO XX

Conforme la sociedad ha evolucionado la concepción de discapacidad y la atención hacia las personas que la tienen ha ido cambiando, no solo en el ámbito social sino también en lo legal, esto puede verse claramente reflejado en las leyes que son las que determinan las normas, los principios éticos y morales que la rigen. Anteriormente las personas con discapacidad no tenían derechos, y las decisiones sobre su persona eran tomadas por sus padres o tutores, se les negaba la oportunidad de opinar sobre si mismo, por ejemplo en su arreglo personal, gustos, etc. Actualmente se reconocen los derechos a las personas con cualquier tipo de discapacidad, tanto a nivel Mundial como Nacional. A continuación se presentaran algunas de las acciones más recientes y significativas de la legislación en el campo de la discapacidad.

2.1 Movimientos Internacionales en pro de igualdad de oportunidades.

Guajardo (1994), menciona que, pese a los esfuerzos que se hagan en materia de prevención, siempre habrá personas con discapacidad en el mundo; sin embargo estas personas requieren de oportunidades y apoyos para su pleno desarrollo. Lo anterior se ha reconocido gracias a la lucha de los padres de familia que, frente a la discapacidad física, intelectual o sensorial de sus hijos, reforzaron la unidad de su familia y lograron convertirse en promotores de un cambio social.

Cuadro 2-1 Iniciativas Internacionales a favor de la Integración Educativa y social de las personas con Discapacidad (1981-1994).[□]	
AÑOS	ACONTECIMIENTOS
1981	Año Internacional de los impedidos
1982	Programa de Acción Mundial para los impedidos
1988	Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial
1993	Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades
1993	Publicación de "La Educación de los Niños y Jóvenes con Discapacidad. Principios y Examen de la Práctica Publicación de "Las Necesidades Especiales en el aula Un proyecto de Formación Docente"
1994	Declaración de Managua
1994	Declaración de Salamanca
1994	Conferencia Nacional sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.

Cuadro resumido por las autoras, tomado de Lobato, (1997).

Enseguida se refieren algunos de estos movimientos:

De acuerdo con Lobato (ob.et), es en diciembre de 1993 cuando se lleva a cabo en Latinoamérica la reunión de 36 países, incluyendo hombres, mujeres, niños y personas con discapacidad para proponer acuerdos que permitan a esta población tener una mejor calidad de vida, mismos que constan en la firma de la Declaración de Managua.

Declaración de Managua.

Síntesis

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

- Nos comprometemos a trabajar a favor de los niños y jóvenes con discapacidad para alcanzar una mejor calidad de vida desarrollando metas concretas para Lograrlo;
- Queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la Interdependencia, libre de discriminación, contribución a la vida comunitaria y acceso a los bienes sociales de todos sus integrantes;
- Recordamos que se tiene el deber de asegurar la participación de las personas con discapacidad y sus familias en la formulación de políticas para alcanzar el ideal
- Nos comprometemos a desarrollar políticas que apoyen la integración social de acuerdo a las características de cada comunidad.²

¹ La síntesis que se presenta de la Declaración de Managua fue tomada de Lobato, X (1997)

**Cuadro 2-2 Normas Uniformes para la Igualdad de oportunidades:
ONU1993**

Sección	Artículo	Contenido
I Requisitos para la igualdad de Oportunidades	1	Mayor toma de conciencia
	2	Atención médica
	3	Rehabilitación
	4	Servicios de apoyo
	5	Posibilidades de acceso
II Esferas previstas Para la igualdad de participación	6	Educación
	7	Empleo
	8	Mantenimiento de los ingresos y seguridad social
	9	Vida en familia e integridad social
	10	Cultura
	11	Actividades recreativas y deportivas
	12	Religión
III Medidas de Ejecución	13	Información e investigación
	14	Cuestiones normativas y de planificación
	15	Legislación
	16	Política económica
	17	Coordinación de los trabajos
	18	Organización de las personas con discapacidad
	19	Capacitación de personal
	20	Supervisión y Evaluación a nivel Nacional de los Programas sobre discapacidad, relativo a la aplicación de Normas Uniformes
	21	Cooperación Económica y Técnica
	22	Cooperación Internacional
IV Mecanismos de Supervisión		

* Resumen realizado por las autoras, de las Normas Uniformes 1993.

De las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades entre los puntos más relevantes para el presente trabajo están:

Sección I.

- ◆ La toma de conciencia que debe promover el estado mediante la difusión de información verás y actualizada, dirigida tanto a la población en general como a los familiares y las propias personas con discapacidad, apoyándose en los medios masivos de comunicación. Al tiempo que deben poner énfasis en el

cuidado de que todos los programas de educación pública difundan el principio de participación e igualdad de oportunidades.

- ◆ 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. Los Estados deben invitar a las empresas privadas a incluir en sus actividades laborales a personas con discapacidad, dándoles oportunidad de ser autónomas.

- ◆ Han de hacerse programas de rehabilitación basados en las necesidades de las personas con discapacidad y en los principios de participación o igualdad para fomentar su plena autonomía. Los estados deben valerse de la experiencia adquirida por las organizaciones de las personas con discapacidad cuando formulen o evalúen programas de rehabilitación.

- ◆ Los Estados deben esforzarse por proporcionar programas dirigidos por equipos multidisciplinares de profesionales para la detección precoz, la evaluación y el tratamiento de la discapacidad. También asegurar la participación de las personas con discapacidad y de sus familias en el plano individual y de las organizaciones de personas con discapacidad a nivel de la planificación y evaluación.

- ◆ Los gobiernos deben velar porque todo el personal médico y paramédico esté debidamente capacitado y equipado para prestar asesoramiento apropiado a los padres a fin de no limitar las opciones de que disponen sus hijos. Esta capacitación tiene que ser un proceso permanente, basado en la información más reciente de que se disponga.

- ◆ Los Estados deben proporcionar equipo y recursos auxiliares, asistencia personal y servicios de intérpretes según las necesidades de las personas con discapacidad.

- ◆ Además de apoyar la elaboración y disponibilidad de programas de asistencia personal y de servicios de interpretación, especialmente para personas con discapacidad grave o múltiple. Dichos programas aumentarían el grado de participación de las personas con discapacidad en la vida cotidiana en el hogar, el lugar de trabajo, la escuela y durante su tiempo libre.

Sección II:

- ◆ Los Estados deben tomar en cuenta desde el diseño de las construcciones el que éstas permitan el acceso físico de todas las personas incluyendo a las que tienen alguna discapacidad, a espacios tales como calles, transporte, escuelas, edificios públicos, sitios de recreación etc. También deben elaborar estrategias para que los servicios de información y documentación sean accesibles a diferentes grupos de personas con discapacidad. En el caso de ceguera, pueden utilizarse la impresión en Sistema Braille, grabaciones en cinta, uso y creación de fonotecas.
- ◆ 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 de manera que sean flexibles y adaptables. Y de esta manera tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general.
- ◆ Uno de los objetivos es que las personas con discapacidad obtengan empleo en el mercado de trabajo abierto. Esto es factible mediante campañas para sensibilizar al público, con miras a lograr que se superen las actitudes negativas y los prejuicios que afecten a los trabajadores aquejados de discapacidad; a través de medidas que faciliten el acceso de personas con discapacidad a los medios laborales, a fin de que puedan obtener y conservar su empleo, fomentar apoyos a la utilización de nuevas tecnologías, al desarrollo y producción de recursos, instrumentos y equipos auxiliares para beneficio de las mismas.
- ◆ Los Estados deben velar porque los sistemas de seguridad social no excluyan a las personas con discapacidad ni discrimine en contra de ellas. Al tiempo de

promover medidas encaminadas a modificar las actitudes negativas ante el matrimonio, la sexualidad y la paternidad o maternidad de las personas con discapacidad. Se debe exhortar a los medios de comunicación a desempeñar un papel importante en la eliminación de las actitudes negativas.

- ◆ Los Estados deberán apoyar la participación de personas con discapacidad en competencias nacionales e internacionales, alentando a las organizaciones deportivas y recreativas a fomentar la participación de estas personas, en algunos casos las medidas encaminadas a asegurar el acceso podrían ser suficientes para crear oportunidades de participación, en otros se precisarán arreglos o juegos especiales.

Sección III.

- ◆ Los Estados tienen la obligación de velar porque las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos, incluidos sus derechos civiles y políticos, en un pie de igualdad con los demás ciudadanos. También deben procurar que las organizaciones de personas con discapacidad participen en la elaboración de leyes nacionales relativas a los derechos de las personas con discapacidad, así como en la evaluación permanente de las mismas.
- ◆ Los Estados deben evaluar periódica y sistemáticamente los programas nacionales en la esfera de la discapacidad y a difundir tanto las bases como los resultados de esas evaluaciones.

Lobato expone en su investigación, que en Junio de 1994 se reunieron 88 representantes de gobiernos y 34 organizaciones internacionales en Salamanca para ratificar el derecho universal que tienen todos los niños a la educación tengan o no necesidades educativas especiales.

Declaración de Salamanca.

Síntesis

De Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.

"Reafirmando el derecho de todas las personas a la educación y renovando la Petición de garantizar ese derecho para todos, independientemente de sus Diferencias particulares, recordando que varias declaraciones de la ONU instan a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad sea parte íntegra del sistema educativo, observando la mayor participación de Diversas organizaciones y reconociendo la participación activa de numerosos Gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales. "Los delegados en representación de 88 gobiernos y 34 organizaciones Internacionales, reunidas en Salamanca, España en Junio de 1994, creemos y Proclamamos que:

- Cada niño y niña tiene características, intereses y habilidades de aprendizaje Propio y que los programas educativos deben diseñarse e implementarse tomando en cuenta dicha diversidad.

- Quienes presentan necesidades educativas especiales deben tener acceso a las Escuelas comunes que deben ofrecer una pedagogía centrada en el niño capaz de Satisfacer estas necesidades;

- Las escuelas con educación integradora son los medios más efectivos para Combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una Sociedad inclusiva y lograr educación para todos."³

¹ La síntesis que se presenta de la Declaración de Salamanca fue tomada de Lobato, X (1997)

2.2 Movimientos Nacionales en pro de igualdad de oportunidades

Ya revisadas las acciones a nivel Internacional, ahora veamos lo que acontece en el panorama nacional sobre la discapacidad

Cuadro 2-3 Iniciativas Nacionales a favor de la Integración Educativa-Social de las Personas con Discapacidad.[□]	
AÑOS	ACONTECIMIENTOS
1969	Movimiento de padres en pro de la Integración.
1970	Creación del "Proyecto de Integración Educativa". [□]
1981	Publicación del "Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano".
1989	Plan de Modernización Educativa.
1993	Emisión del "Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad".
1993	"Artículo 41 de la Ley General de Educación".
1997	"Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la diversidad".

A continuación se presenta la síntesis de algunas de estas acciones

Declaración de la Conferencia Nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad.

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

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

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

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

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

De tales líneas de trabajo emergen cuatro principios fundamentales:

1.- Principio de Justicia: entendida como equidad.

2.- Vincular la Igualdad y la diferencia: ampliar la interpretación del concepto de igualdad considerando las diferencias existentes.

3.- Igualdad de Oportunidades, en específico para los menores con necesidades educativas especiales independientemente de sus circunstancias.

4.- El derecho de todos a la educación básica: en su más enfática expresión para los menores que afrontan alguna forma de discapacidad".

[□] Cuadro Realizado por las autoras, tomado de Lobato (ob, cit.).
(Ochoa y Torres, 1996)

er Creada por la Dirección General de Educación Especial

En materia de legislación educativa en 1997 se promulgó el artículo 41 de la Ley Federal de Educación que a la par dice:

El artículo 41 de la Ley General de Educación de 1993 señala:

"La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.

Para quienes no logren esta integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación".

Para el presente capítulo los puntos de mayor relevancia del artículo 41 de la Ley General de educación son presentados a continuación:

Según Guajardo (1994), retomando al artículo 41 dice que cualquier individuo con discapacidad sin excepción, tendrá derecho a una atención educativa. Al decir "con discapacidad", se hace referencia a un proceso de la persona que puede ser transitorio o compensatorio. La expresión "discapacitado" por el contrario, se refiere a una condición estacionaria, o a un estado tipo o atípico.

Además, el adjetivar a la discapacidad coloca al individuo ante la ley, a la persona con discapacidad, en condiciones de igualdad como el resto de los ciudadanos. Si a la letra dijera discapacitado lo referiría como una persona con una desventaja inherente. Se le estaría diferenciando como un sujeto de excepción ante la ley.

Guajardo (ob. cit.) señala la discapacidad como transitoria o definitiva, sin una tipología específica, por ejemplo, ciegos, sordos, etc. Sin embargo, en última instancia la discapacidad está considerada como una cuestión de grado, no de tipo, siendo con necesidades educativas especiales un "continuo" de carácter interactivo, por lo tanto, relativas. Es incorrecto que una persona sea clasificada "a priori", al margen de su contexto, ya que las necesidades educativas especiales varían en cada contexto.

No se puede dar trato igual a los desiguales, sino trato con equidad. Esto es, aceptar a las personas como son, respetando su condición y adecuándose a ellas para su debida interacción y desempeño equivalente. La escuela regular no debe ser excluyente, ni de comunidades ni de individuos (Guajardo, ob. cit.).

De acuerdo con Mariano Paz (1994), el propósito del Programa de Acción Mundial para las Personas con discapacidad es promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de "igualdad" y de "plena participación" de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo. Esto significa oportunidades iguales a las de toda la población y una participación equitativa en el mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico. Estos principios deben aplicarse con el mismo alcance y con la misma urgencia en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo.

Por otro lado, Ander-Egg (1994) comenta que a causa de deficiencias mentales, físicas o sensoriales, hay en el mundo más de 500 millones de personas con discapacidad, a las que se deben reconocer los mismos derechos y brindar iguales oportunidades que a todos los demás seres humanos. Con demasiada frecuencia

estas personas viven en condiciones de desventaja debido a barreras físicas y sociales existentes en la sociedad, que se oponen a su plena participación .

Por lo tanto , en toda labor de rehabilitación hay que centrarse siempre en las aptitudes de la persona, cuya integridad y dignidad deben respetarse. Deben ser utilizadas las capacidades para el trabajo y otras actividades de los adultos con discapacidad.

Retomando a Mariano Paz (ob. cit.) siempre que sea posible, se deben proporcionar servicios para las personas con deficiencias o discapacidades dentro de las estructuras sociales, sanitarias, educativas y laborales existentes en la sociedad. Estas comprenden en todos los niveles la atención sanitaria, educación primaria, secundaria y superior, programas generales de capacitación profesional y colocación en puestos de trabajo y medidas de seguridad social y servicios sociales. Los servicios de rehabilitación tienen por objeto facilitar la participación de las personas con deficiencias en servicios y actividades habituales de la comunidad. La rehabilitación debe tener lugar, en la mayor medida posible, en el medio natural, apoyada por servicios basados en la comunidad y por instituciones especializadas.

Por último para lograr los objetivos de "igualdad" y "plena participación" no bastan las medidas de rehabilitación orientadas hacia el individuo con deficiencias o discapacidades. La experiencia ha demostrado que es, en gran parte el medio el que determina el efecto de una deficiencia o discapacidad sobre la vida diaria de una persona con la misma. Una persona se ve abocada a la minusvalía cuando se le niegan las oportunidades de que dispone en general la comunidad y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida, incluida la vida familiar, la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad económica y personal, la participación en grupos sociales y políticos, las actividades religiosas, las relaciones afectivas y sexuales, el acceso a instalaciones públicas, la libertad de movimientos y el estilo general de la vida diaria. (ONU).

CAPÍTULO 3

PARTICIPACIÓN ESCOLAR DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.

En el presente capítulo se abordará el tema de la integración desde diferentes perspectivas, pero haciendo hincapié sobre todo en la postura que guarda la Secretaría de Educación Pública hacia la integración de personas con discapacidad en el Distrito Federal. El rasgo fundamental de la misma consiste en que los aspectos científicos y metodológicos empleados en la educación deben estar subordinados a los derechos que tiene toda la población con necesidades educativas especiales y no a la inversa.

3.1 Surgimiento de la Integración escolar.

Razones para la integración:

De acuerdo con Marchesi y Martín (1992) uno de los objetivos de la integración era sensibilizar a los padres, maestros y autoridades civiles y educativas para que adoptaran una actitud positiva hacia este proceso, que prestaba oídos al reclamo de condiciones educativas satisfactorias para todos los alumnos dentro de la escuela ordinaria. Lo anterior está sustentado en el derecho que tienen todos los niños a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadas posibles, que favorezcan la socialización con sus compañeros de edad a través del contacto físico y emocional con ellos, de manera que les permita en un futuro integrarse y participar activamente en la sociedad.

Además que la integración, realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva para los alumnos con algún tipo de discapacidad, contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización. Además es

beneficiosa para el resto de los alumnos, ya que les brinda una metodología más individualizada, disponen de más recursos y adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros con discapacidad.

Al contrario de lo que se creó en muchas ocasiones, la integración exige mayor competencia profesional por parte de los profesores, proyectos educativos y flexibilidad del currículum a las necesidades educativas de los alumnos. (Marchesi y Martín).

FACTORES QUE FAVORECIERON EL SURGIMIENTO DEL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN

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

1.- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia: a diferencia de lo que se había pensado durante muchos años, la discapacidad deja de considerarse como un fenómeno cuya responsabilidad es única de la persona. Se considera que los factores ambientales y la respuesta educativa que se brinde tienen un papel fundamental. De esta manera, se considera a la discapacidad como vinculada con el sistema educativo y se responsabiliza a éste último para que otorgue los recursos apropiados para que los factores orgánicos no limiten las oportunidades educativas de la persona.

2.- Una nueva perspectiva que pone énfasis en los procesos de aprendizaje: se considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen gran importancia en el desarrollo de cualquier alumno, independientemente de si éste tiene una discapacidad o no.

Así, la relación entre desarrollo y aprendizaje se ve como una relación interactiva (de influencia mutua) en lugar de como un factor determinante (el desarrollo determina el aprendizaje) como había sucedido anteriormente.

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

4.- El cuestionamiento de los dos sistemas de educación aislados: uno de los factores que tuvo gran influencia para que se diera el cambio de paradigma, fue el cuestionamiento que muchos maestros y expertos de los dos sistemas de educación (regular y especial) comenzaron a señalar las limitaciones de cada uno. Por un lado, en las escuelas regulares se empiezan a tener serios problemas de deserción y fracaso escolar, lo cual cuestiona la respuesta educativa que se está brindando a los alumnos. Por otra parte, la escuela especial comienza a enfrentarse con una diversidad en sus alumnos tal, que no le es posible atender la gran

cantidad de niveles y necesidades. Dada la importancia de estos 2 hechos que ocurren paralelamente en los dos sistemas, en los puntos 5, 6 y 7 se profundiza más acerca de ellos.

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

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

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

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

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

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

Según Marchesi y Martín algunas objeciones a la integración se hicieron a partir de un análisis sociológico de la realidad educativa, en donde se ha puesto en duda

la posibilidad real de la integración. En una sociedad competitiva, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de competir, lo que a su vez está influyendo en todo el sistema educativo, no parece posible plantear la integración basada en valores tales como la cooperación, solidaridad y el respeto, que chocan con los realmente dominantes. Este conflicto se manifiesta de forma mucho más acusada a partir de la educación secundaria, máxime si los objetivos cognitivo-rationales priman sobre todos los demás.

Todas estas objeciones se han visto reforzadas por una serie de exposiciones e interpretaciones desajustadas en relación con el significado específico de la integración educativa. A veces se ha señalado que la integración es un fin en si misma, que el objetivo principal es que todos los alumnos estén juntos en la misma escuela. En muchas otras se ha planteado la integración como un proceso que afecta solamente a los alumnos con alguna discapacidad, es decir, el 2% con necesidades educativas más permanentes. En estas posiciones subyace la idea de que la integración es un movimiento que trata de incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros específicos, junto con todos los recursos técnicos y materiales que en ellos existían: ausencia de barreras arquitectónicas, sistemas de comunicación, equipos de fisioterapia, etc. La educación especial se trasladaría sin más a la escuela regular (Marchesi y Martín, ob. cit.).

El concepto de integración educativa no es algo rígido, con límites bien precisos y definidos. Por el contrario, la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según los lugares y la demanda educativa existente. Estas formas distintas de concretar la integración deben ser elegidas en función de las posibilidades de los alumnos y de las características del centro educativo, pueden ir cambiando en la medida en que la situación de los niños y niñas vaya modificándose (Marchesi y Martín).

Las misma autoras comentan que el informe Warnock distinguió tres formas principales de integración: física, social y funcional.

- La integración física: se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor.
- La integración social: supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros , como juegos y actividades extra-escolares.
- La integración funcional :es considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con necesidades especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas regulares y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela.

Un análisis más completo es realizado por Soder_(1980) a partir de la experiencia sueca. Él distingue cuatro formas de integración: física, funcional, social y comunitaria, cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades especiales y el grupo de alumnos sin ellas. Mientras que la integración física y social coincide con la física y funcional del informe Warnock, la denominada ahora funcional aporta una mayor elaboración y diferenciación, y es definida como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos. Existiendo tres niveles:

1. Utilización impartida: se comparten los mismos medios pero en horario diferente;
2. Utilización simultánea en el mismo momento pero de forma separada;
3. Cooperación: los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.

Finalmente, la integración comunitaria es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela la integración educativa debe valorarse no sólo en sí misma,

teniendo en cuenta si posibilidad del desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también si favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta. En este último punto es preciso tener en cuenta que el proceso de integración dependiente en una pequeña parte de las posibilidades del sujeto y en una gran parte de la adaptación de las instituciones a esas posibilidades. En este sentido, la integración comunitaria supone cambios muy importantes en la estructura social y en las actitudes de los ciudadanos, por lo que puede producirse un proceso satisfactorio de integración escolar seguido de una difícil incorporación a la sociedad.

A continuación se presenta una tabla comparativa de los niveles de integración de los modelos Sistema en cascada y Distribución de la oferta educativa, propuestos por Deno (1970) y Hegarty, Pocklington y Lucas (1981).

Cuadro 3.1 Modelos de niveles de integración (sistema en cascada y el modelo Distribución de la oferta educativa) *

Sistema en Cascada	Distribución de la oferta educativa
Nivel I. Niños en clases regulares, incluyendo a los "disminuidos" que pueden enfrentarse con las acomodaciones de una clase regular con o sin terapia de apoyo <u>médicas</u> o de orientación.	A. Clase ordinaria, sin <u>apoyo</u> . B. Clase ordinaria, <u>apoyo</u> para el profesor, apoyo para la atención personal.
Nivel II. Asistencia a clase regular más servicio suplementario de <u>instrucción</u> .	C. Clase ordinaria, trabajo con el <u>especialista fuera de la clase</u> .
Nivel III. Clase especial tiempo parcial.	Di. Clase ordinaria con base, tiempo parcial en la clase especial.
Nivel IV. Clase especial tiempo completo.	Di. Clase especial con base, clase ordinaria a tiempo parcial.
Nivel V. Centro especial.	E. Clase especial tiempo completo.
Nivel VI. Hogar	F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial

* Tomado de Alvaro Marchesi y Elena Martín

Nivel VII. Instrucción en Hospitales o | G. Colegio especial a tiempo colegio

En ambos modelos antes descritos ponían énfasis en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en las clásicas taxonomías de la deficiencia.

El nivel de integración más adecuado es, por tanto, aquél que mayor favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Una escuela abierta a la integración de alumnos con necesidades especiales debe ser enormemente flexible en su organización y en la provisión de sus recursos para atender a la heterogeneidad de sus alumnos (Marchesi y Martín, ob. cit.).

3.2 Dos Perspectivas de la Discapacidad.

En la actualidad podemos hablar de discapacidad desde dos perspectivas el Paradigma Tradicional y el Paradigma Actual.

A) Paradigma Tradicional. Este paradigma enfatiza la discapacidad debido a utilización de nomenclaturas médicas y etiquetas (ciegos, sordos) que forman la segregación de las personas con discapacidad de sus pares remarcando sus limitantes; considera la discapacidad como un estado permanente del individuo que interfiere en su desarrollo sociocultural y psicológico, la persona es considerada como un paciente y enfermo que necesita terapia para ser curado, les niega derechos y oportunidades disminuyendo así su participación social y educativa (Lobato, 1997).

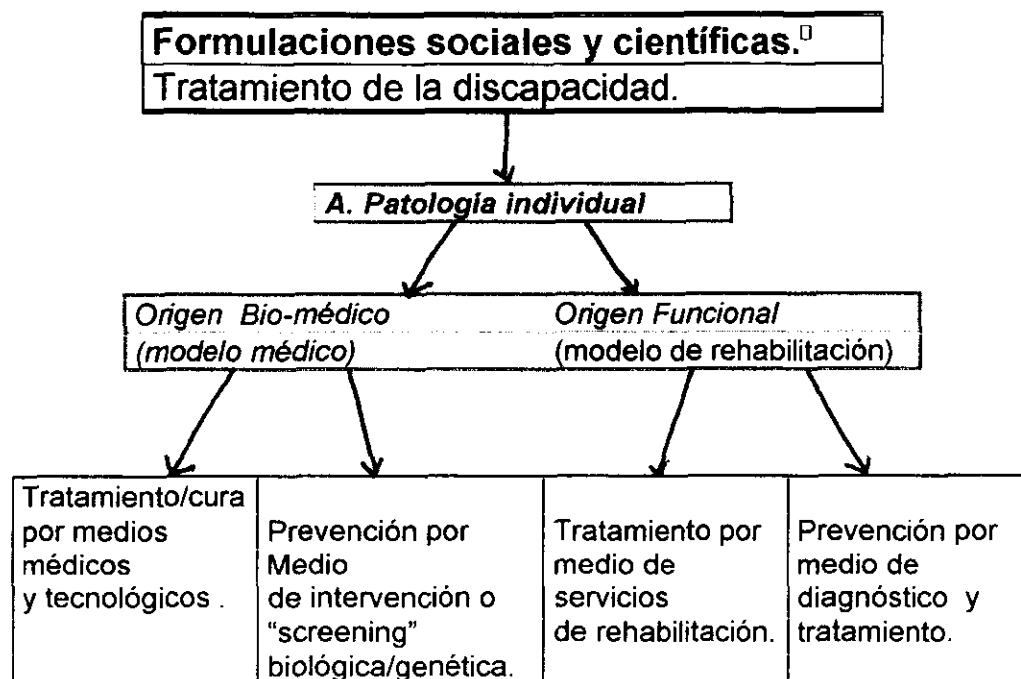
En este paradigma existen muchos mitos sobre la discapacidad se cree que es innata, permanente inmutable, biológica y centrada en su vida

B) Paradigma actual. En este paradigma se utiliza el término "Necesidades Educativas Especiales" que no remite únicamente al síndrome, sino a las situaciones enfrentadas por el alumno durante su aprendizaje y a las enfrentadas por el profesor durante su enseñanza. Así, las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, dinámico y relativo; se pone énfasis en las

potencialidades y en las necesidades educativas, el concepto de discapacidad se considera como el resultado de un proceso sociocultural y psicológico. El individuo es considerado como una persona independiente proporcionándole los apoyos para que ejerza su derecho a elegir, destaca las potencialidades y habilidades de todas las personas, tiene su base en la igualdad y el derecho a una educación común y no dicotomiza entre individuos regulares y especiales, considera que las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes es en realidad un estudio de la especie humana (Lobato, ob. cit.).

En este paradigma a la discapacidad se le considera como una circunstancia que puede ser transitoria, permanente, congénita o adquirida (Macotela, 1995). La discapacidad visual por ejemplo, es transitoria cuando se requiere de cirugía o uso de lentes para corregirla ya sea parcial o totalmente, como la miopía, estrabismo, etc. La discapacidad visual permanente es la ceguera y esta puede ser desde el nacimiento (congénita) o adquirida, por ejemplo desprendimiento de retina, por accidente o como consecuencia de la diabetes, etc (folleto de la feria de medicina).

“ La manera en que pensamos acerca de la disparidad puede crear límites acerca de cómo pensamos en sus derechos” (Rioux, 1995) “Hay cuatro formulaciones científicas y sociales identificables que se reflejan en el trato de personas con discapacidad, en leyes, política y programas de derecho. Dos de ellos emanan de las teorías de discapacidad como un resultado de patología individual (Paradigma Tradicional) y dos de la discapacidad como resultado de la patología social, (Paradigma Actual)” (Rioux)

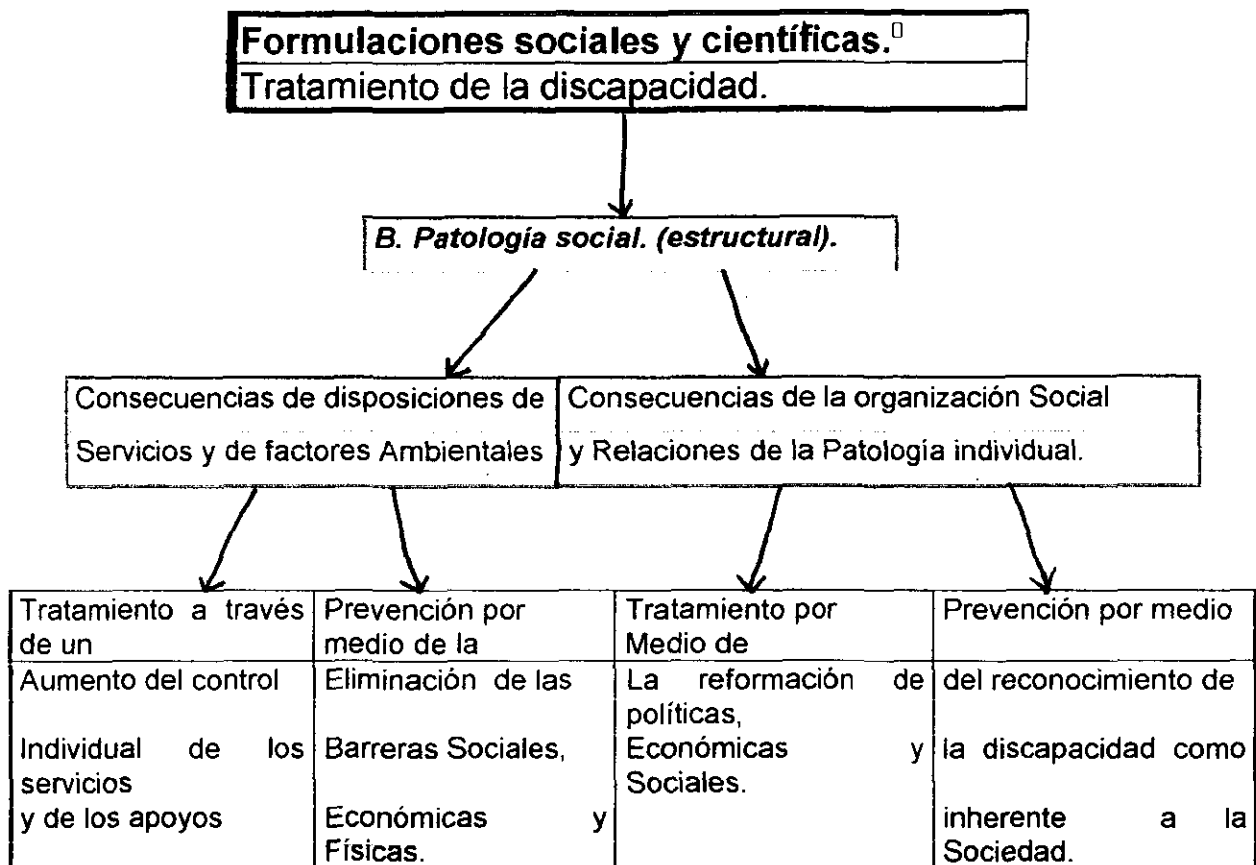


(Responsabilidad social:
eliminar o curar la discapacidad)

(Responsabilidad social:
mejorar y evocar alivio)

Figura 1. Patología Individual de la Discapacidad

*Tomada de Marcia Rioux, 1995.



Tomado Marcia Rioux, 1995..

(Responsabilidad Social: Eliminación de Barreras Sistémicas)

(Responsabilidad Social: proporcionar derechos políticos y sociales)

Figura 2. Patología Social de la Discapacidad.

Seguendo a Rioux (ob. cit,), en ambas figuras se puede apreciar el análisis que se hace de las Formulaciones Sociales y Científicas hacia el Tratamiento de la Discapacidad que surgió como la respuesta a la interrogante de que si las personas con alguna discapacidad tenían los mismos derechos que el resto de la población a:

- a. Ir a la escuela y aprender a leer y escribir,
- b. Libertad de expresión y asociación,
- c. Recibir ayuda médica
- d. A tener un trabajo con un salario digno, que le permita ser autosuficiente económicamente,
- e. Derecho a votar,
- f. Derecho al respeto de su integridad personal, etc.

El contraste de los paradigmas (Tradicional y Actual) puede observarse en el cuadro 3.2

Cuadro 3.2 Tabla comparativa de los Paradigmas tradicional y actual

	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA ACTUAL
	A. DIAGNÓSTICO	A. DIAGNÓSTICO
	La deficiencia da incapacidad de aprender al niño.	Detección de necesidades del niño y potencialidades
	Factores de desarrollo individuales del niño.	Factores de desarrollo interactivos.
	Fracaso escolar, baja autoestima de docentes y alumnos.	Contribución para diversidad educativa
	Etiquetación Personal.	
EDUCATIVA	B. INTERVENCIÓN	B. INTERVENCIÓN
	Atención especializada por expertos.	Métodos y técnicas de enseñanza
	Escuela Especial	Análisis de dificultades de los contenidos.
	Exclusión	Búsqueda de alternativas
	Segregación	Información atractiva motivante.
	Búsqueda de eficacia y cantidad aprendida	Inclusión de la diversidad.
		Reflexión e innovación educativa.
		Búsqueda de equidad y calidad educativa
		Formación inicial y permanente de profesorado.
	A. DIAGNÓSTICO	A. DIAGNÓSTICO
	Marca las deficiencias y limitantes de la persona.	La persona se desarrolla con los apoyos necesarios.
	Sugiere trato y cuidado especial.	Busca superación y participación familiar y social
	Fomenta segregación y exclusión familiar.	Propone un trato de equidad con los hermanos.
		Fomenta la convivencia familiar.
		Propone actividades recreativas.
FAMILIAR	B. INTERVENCIÓN	B. INTERVENCIÓN
	Mandar a la persona a centros especiales.	Integrarlo tomando en cuenta el contexto.
	Fomenta la sobreprotección y dependencia.	Fomenta la autonomía e independencia.
	Psicólogo experto, familia cliente	El psicólogo da alternativas tomando en cuenta el papel de usuario-consumidor que tiene la persona.
	A. DIAGNÓSTICO	A. DIAGNÓSTICO.
	Incapacidad para realizar tareas laborales.	Capacidad para realizar algunos trabajos.
	Pensionar a las personas con discapacidad adquirida	Con apoyos independencia en el trabajo
	Negar trabajo a las personas con discapacidad	Reconocer potencialidades al emplear a una persona.
LABORAL	B. INTERVENCIÓN	B. INTERVENCIÓN
	Recluirlos en centros especiales para su manutención	Permitirles trabajar para su manutención.
	Realización de tareas laborales en los centros.	Ciertos apoyos en los trabajos que realice.
	A. DIAGNÓSTICO	A. DIAGNÓSTICO
	La persona no puede valerse por sí misma.	Las potencialidades personales ayudan a cubrir las necesidades especiales.
COMUNIDAD	B. INTERVENCIÓN	B. INTERVENCIÓN
	Sugiere a la comunidad cuidados para evitar accidentes.	Sugiere actividades recreativas para el tiempo libre.
	Tomar decisiones por la persona con DISCAPACIDAD.	Adaptaciones que den acceso físico y de información
		Se da autonomía e independencia en la comunidad.
		Fomenta la toma de decisiones personales.

Como pudimos ver ambos enfoques de la discapacidad distan mucho uno del otro. De igual manera ocurre con el análisis de la problemática educativa y las soluciones propuestas a la misma. Como podemos observar en los cuadros 3.3 y 3.4 .

Cuadro 3-3 Paradigma Tradicional de la Educación

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SOLUCIONES
¿Que dificultades, limitaciones o deficiencias personales le impiden aprender?	a. Enseñanza pedagógica compensada b. Reeducción.
¿Será su falta de atención o motivación?	c. Separación del alumno con problemas de aprendizaje.
¿Será su falta de capacidad?	d. Atención especializada en manos de especialistas.
¿Será porque tiene tal o cual deficiencia que le impide aprender?	e. Etiquetación del problema de aprendizaje.

Como se puede observar en el cuadro 3-3 todos los problemas de aprendizaje recaen en las características personales e individuales del alumno como únicos factores de causalidad. Para Echeita, Ainscow y Sotorrio, (1994) esta forma de pensar las soluciones escapan aparentemente de las manos de los docentes, estilos y métodos de enseñanza. Se fomenta la competitividad y la cuantificación del aprendizaje mediante una enseñanza que pretende ser homogénea y que no se detiene a hacer adaptaciones según la diversidad de su alumnado o aprendices, fomenta la segregación, exclusión sobreprotección y etiquetación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cuadro 3-4 Paradigma Actual de la Educación

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	SOLUCIONES
<p>a. ¿Se debe a factores culturales, sociales, individuales o económicos ?</p> <p>B. ¿Lo que se enseña se ajusta a las Posibilidades y necesidades del alumno?</p> <p>c. ¿Será motivador para él, tal vez demasiado fácil o demasiado difícil?</p> <p>d. ¿Habrá una forma alternativa de organizar y plantear la enseñanza de los contenidos</p> <p>e. ¿Cómo hacer para que todos participen y aprovechen al máximo de sus posibilidades?</p> <p>f. ¿Quién y cómo podría colaborar con los maestros para buscar las respuestas más adecuadas a los problemas de aprendizaje?</p> <p>Aprendizaje</p>	<p>a. Búsqueda de nuevos estilos y métodos de enseñanza</p> <p>b. Formación de docentes en trabajos más cooperativos que expositivos</p> <p>c. Adaptaciones curriculares.</p> <p>d. Creación de nuevos materiales</p> <p>e. Trabajo conjunto con padres y otros docentes con experiencia</p> <p>f. Organización del aula.</p> <p>g. Fomentar aprendizaje cooperativo.</p>

Este es un enfoque en donde la problemática de aprendizaje es abordada desde todos los factores que se involucran en él, la responsabilidad no recae exclusivamente en el alumno aquí se pretende más que una educación homogénea, cuantitativa y competitiva, una educación que sea cualitativa, inclusiva y en donde la creación de materiales no excluya al resto del grupo, sino que resulten motivantes, interesantes y fomenten la creatividad y curiosidad del grupo, que sean accesibles y útiles a todos. Parte desde una perspectiva de reflexión por parte de los docentes y un análisis crítico-

constructivo del quehacer de la enseñanza y flexibiliza el acceso al curriculum a través de las adaptaciones del mismo y del reto de los maestros a cambiar sus propios métodos y estilos de enseñanza; en búsqueda de una equidad educativa que por derecho corresponde a todos los alumnos (Echeita, Ainsc y Sotorrio, ob. cit.).

3.3 Origen y fines de la Escuela

Retomando a Marchesi y Martín (ob. cit.) la escuela regular fue creada para las personas educables, trataba de ser homogénea, por lo que excluía a personas con alguna discapacidad, por lo que surge la escuela especial como un sistema paralelo de educación. En la época de la Revolución Industrial el fundamento básico de la escuela primaria era la preparación instrumental para el derecho universal al trabajo.

Por otra parte, la escuela regular recicla a sus alumnos a medida que los convierte en repetidores de grado creando así alumnos de primera y segunda calidad mientras que la escuela especial se vuelve incluyente ya que admite a personas con cualquier tipo de discapacidad aunque cada vez fue aumentado su complejidad al hacerse más específico en cada discapacidad como es la ceguera, sordera, etc.

En el Distrito Federal el Instituto Nacional para niños Ciegos y Débiles Visuales a pesar de ser una escuela especial impulsó la integración de sus alumnos a escuelas regulares desde hace aproximadamente 28 años para fomentar la socialización de los niños ciegos y débiles visuales con sus compañeros de clase.

En la actualidad la escuela pública ya no es el prerequisite del derecho universal al trabajo; la educación básica ya es un derecho por si mismo para toda la

población, es en otras palabras, la formadora básica del futuro ciudadano, más que del futuro trabajador (Guajardo, 1994).

Hoy en día la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) debe ser incluyente y no dejar fuera de ella a ninguna persona, todos tienen derecho a participar de la misma y debe impartirse a toda persona que este dentro de nuestro territorio y tenga edad escolar (Guajardo, ob. cit.).

Si la escuela básica debe ser, por principio de derecho, incluyente tendrá que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más heterogénea y lograr así, si no la igualdad uniforme, si la equidad de acceso y calidad de objetivos educativos para toda la población (Guajardo, ob. cit.). Y, nos referimos a la equidad educativa para todos como son los indígenas, los migrantes, los sordos, los ciegos, los niños con discapacidad intelectual y los niños sobresalientes. Es por ello, que la calidad educativa no es posible bajo criterios de exclusión de comunidades e individuos.

Según el artículo 41 de la actual Ley General de Educación que entre otras cosas dice:

“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.

“Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de Educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.”

Se refiere a propiciar la integración total o parcial a escuelas regulares sin restricción y de no realizarse, existe la opción de alternarla en escuelas especiales. Dicha alternancia, a su vez, no tiene restricción alguna, lo que permite que en más de una ocasión, al principio o al final, o en el intermedio de la curricular escolar, se siga propiciando la integración educativa, sin detrimento del derecho al acceso a ambientes escolares normalizadores.

Según Guajardo, la integración no depende de un perfil psicométrico del alumno, sino fundamentalmente de los factores socioeducativos, del aula, de la escuela y de la comunidad escolar y familiar.

Mucho se ha hecho a favor de la Educación básica, pero conforme la persona va creciendo sus necesidades van cambiando, también requiere acceder a una educación superior que le permita mayores oportunidades en el campo laboral y por ende aspirar a tener una mejor calidad de vida.

El éxito de una integración plena, es la cooperación de la persona con discapacidad y sus entornos familiar, escolar, laboral y social. Dicha cooperación debe estar basada en políticas de gobierno, estado y del compromiso de gremios de profesionistas que sean favorables a la integración, palpables a través de acciones concretas y no se queden únicamente en retórica (Guajardo, ob. cit.).

Según Guajardo (ob. cit.) “ hay quienes han señalado en algunos foros que hacen falta 20 años de investigación para iniciar la integración educativa en nuestro país . Nosotros nos preguntamos ¿quién tiene la autoridad científica, pero sobre todo moral, para postergar un derecho explícito en la Ley General de Educación.

El argumento básico de esta postura política es que la integración no se da por decreto. Y, efectivamente no se hace por decreto al margen de la voluntad política, profesional y familiar. Pero el artículo 41 no es una Ley punitiva que sancione a quien no se integre, por el contrario, es una ley que impide que alguna autoridad educativa

niegue el derecho a la integración educativa a quienes han encontrado en condiciones para hacerlo.

La gran reforma educativa de la educación básica iniciada en México, está encaminada a reconocer las necesidades educativas especiales. Por ello está poniendo énfasis en cuatro factores claves:

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

Para Guajardo (ob. cit.) la exigencia y el nuevo reto que enfrentamos ahora, con respecto a la integración educativa de los alumnos con alguna discapacidad, es partir de un currículum amplio y coherente de la escuela regular que sea sensible a las necesidades educativas especiales. Ello requiere una reciprocidad de intenciones integradoras entre la actual educación especial y la escuela regular. Es decir, que junto con la transformación de la escuela regular, educación especial tendrá que flexibilizar también sus servicios, estableciendo un programa de reorientación de los mismos .

Es por lo anterior, que al menos en el Distrito Federal, se han propuesto las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que representan una nueva relación entre los servicios de educación especial y los servicios de educación regular en el marco de la educación básica.

Por eso, en este cambio, la atención de las necesidades educativas especiales y de la reestructuración del sistema educativo Nacional, la USAER es una estrategia a partir de la cual tendrán que ajustarse las otras instancias de la educación especial (servicios de carácter complementario y servicios de carácter indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las necesidades

educativas especiales, ya que con ello se estará favoreciendo a la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares.

Las USAER constituyen una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial. Las Unidades USAER han partido de una transformación de los servicios ya existentes y requerirán de una transformación permanente. Se iniciaron transformándose los grupos integrados, pero continua con el resto de los servicios de educación especial, y esperamos que influyan en la transformación que ya se opera en toda educación básica del D. F.

El Instituto Nacional para Niños Ciegos y Débiles Visuales que anteriormente era una escuela especial funciona en la actualidad como USAER. Tiene una plantilla de maestros itinerantes que brindan apoyo, asesoría y orientación, tanto a los niños que integra el Instituto como a las escuelas en donde se encuentran integrados.

Algunas de las funciones de estos maestros son proporcionar los libros de texto en braille, sugiere o busca conjuntamente con padres y maestros alternativas de trabajo, por ejemplo el que la persona ciega aprenda a utilizar el teclado de la computadora o máquina de escribir para la entrega de tareas, sugiere modificaciones en la organización del aula que fomenten la independencia del alumno, supervisa la adaptación al medio escolar que tiene el alumno con ceguera, orienta al maestro y los padres de familia en la utilización de materiales alternativos que facilitan el acceso a la información o la participación del alumno con ceguera (maquetas, plastilina, uso de cuerdas, barandales, etc.), supervisa la orientación y movilidad en el espacio del alumno con ceguera (uso del bastón), etc.

3.4 Adecuaciones Curriculares

Las adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, los recursos e infraestructura de la escuela y la disponibilidad de padres, alumnos, maestros y personal administrativo para que se lleven a cabo en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Echeita, ob. cit.) .

El Concepto de Necesidad Educativa se refiere a lo que toda persona requiere o precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta o autónoma. Por otra parte , el término de necesidades educativas especiales se refiere al conjunto de medios (profesionales, materiales, comentar ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Warnok, 1978)

Por otro lado Echeita (ob. cit.), comenta que la escuela no tiene el monopolio de la actividad educativa, ya que hay metas extraordinariamente importantes en el proceso educativo de cada uno de nosotros que se alcanzan al margen de la escuela. La familia y la fuerte influencia del entorno social a través de diferentes canales (medios de comunicación, centros de recreación, asociaciones de distinto tipo, etc.) pueden asumir importantes aspectos del proceso educativo de cualquier persona.

La adecuación curricular se refiere a adaptar el currículum a las necesidades educativas de los alumnos además del requerimiento de medios no habituales en la escuela. Por tanto, habrá que concretar el currículum en las modificaciones de objetivos, procedimientos, actividades, metodología y formas de organización factibles en el marco más edecuado para el alumno: la escuela ordinaria, con intervención del aula de adecuación especial o sin ella, en esta aula a tiempo parcial

o completo, o compaginando la asistencia a la escuela ordinaria y a un centro de educación especial a tiempo parcial (Echeita, ob. cit.).

Para dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales van a ser necesarias muchas modificaciones que por lo general no supondrán cambios importantes en la programación común y que por tanto, pueden ser compartidas por otros alumnos. Las adaptaciones curriculares tienden a lograr la mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el curriculum ordinario (Echeita, ob. cit.).

Según Echeita (ob. cit) la adecuación curricular debe contener unos elementos que la estructuren, independientemente de la forma concreta que adopte.

Los elementos básicos de una adecuación curricular son:

1.- Formulación de las prioridades y las estrategias básicas que en el proceso educativo debe utilizarse:

- el proceso de evaluación de NEE; y
- el procedimiento para la toma de decisiones que orientarán el proceso educativo del alumno.

2.- Propuesta curricular: la previsión y la organización concreta de las adecuaciones que es preciso llevar a cabo a corto plazo en función de las decisiones tomadas en la fase anterior. Será, por tanto, la guía concreta del trabajo escolar cotidiano con el alumno.

3.- Criterios y procedimientos de evaluación para comprobar y reajustar la adecuación curricular y para tomar decisiones sobre la promoción del alumno, la intensificación o la disminución de los apoyos que recibe y el replanteamiento de su ubicación (aula especial, escuela especial a tiempo parcial o completo, etc.).

En el caso de la Discapacidad Total Ceguera algunas adecuaciones curriculares podrían ser:

- Lectura en voz alta de lo escrito en el pizarrón,
- aplicación de exámenes orales,
- trabajos en equipo,
- correr de la mano de un compañero o
- siguiendo las palmadas de maestros, etc.

Retomando a Echeita (ob. cit.) podemos decir que existen dos tipos de curriculum Cerrado y Abierto . Cuando hablamos de curriculum cerrado se refiere a que éste se apega estrictamente a aspectos académicos (conocimientos que transmitir) es obvio que no cubre el amplio abanico de necesidades que las distintas personas podemos presentar. Favorece la existencia de un sistema paralelo de centros o escuelas de educación especial (segregadoras). El marco curricular constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos.

Por su parte, el curriculum abierto permite a la escuela que a través de la detección de necesidades educativas se cubran tanto los objetivos generales, como los específicos, que requiera cada persona o alumno. A diferencia de como se entendía el concepto de diagnóstico, la detección de las necesidades educativas de los alumnos se convierte en un proceso más amplio, imposible de limitar a la descripción de su situación personal.

Los objetivos generales en todo curriculum cualquier persona los puede cumplir siempre y cuando tenga los apoyos necesarios y el propio curriculum sea flexible, por mencionar algunos: "Actuar y desenvolverse con autonomía en sus actividades habituales y en los grupos a los que pertenece (familia, escuela, pandilla, barrio o pueblo) reconociendo sus propias posibilidades y limitaciones, habiendo desarrollado un nivel adecuado de confianza en sí mismo. Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa, utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que

regulan las relaciones interpersonales en situaciones sociales conocidas (trabajo escolar, juego, discusión y debate, cooperación, competición, relaciones familiares y de amistad, etc.) rechazando todo tipo de discriminación basada en características personales". (Ignasi, 1992)

En la planeación de cualquier tipo de actividad se considera que los objetivos más generales representan metas prioritarias, y las sucesivas especificaciones de los mismos son pasos intermedios para alcanzarlos. Esto implica que tanto la administración como las escuelas y el profesorado están comprometidos formal y legalmente con estos objetivos y que los consabidos argumentos para excluir a los alumnos con NEE de la escuela tienen una dimensión diferente. Por si mismos no sirven ya que están en contradicción con la función que explícitamente asume la escuela (Ignasi, ob. cit.).

Para Ignasi (ob. cit.) la integración no intenta negar la presencia de la discapacidad pero si se pretende dejar claro que las necesidades del alumno no se explican sólo por las limitaciones y que, en la medida en que la intervención educativa es adecuada, se pueden cubrir y reducir sensiblemente las necesidades educativa especiales.

La política de Modernización Educativa ha planteado, y sigue planteando, innumerables retos y desafíos, cambios de actitudes y prácticas a todos los niveles, concertación consenso y esfuerzo común de voluntades. La integración educativa es un gran compromiso de todos, frente a este nuevo siglo que inicia, frente a una nueva sociedad más, solidaria y abierta a la diversidad.

CAPÍTULO 4

TRANSICIÓN A LA VIDA INDEPENDIENTE DE PERSONAS CON CEGUERA.

A pesar de que la humanidad se encuentra en los albores del siglo XXI, las personas con cualquier discapacidad continúan siendo excluidos de escuelas, empleos, de la toma de decisiones y de experiencias vitales ordinarias. " Es necesario invertir gran cantidad de tiempo para recalcar a los funcionarios, responsables de la formulación de políticas, proveedores de todo tipo de servicios y a los mercados laborales, que las personas con discapacidad también son ciudadanos. Esta acción tiene su origen en la intolerancia o ignorancia que la comunidad tiene de las aportaciones que las personas con discapacidad hacen día con día. No pretendemos que la sociedad forme individuos en serie para que todos tengan igualdad de oportunidades, mejor aún, que tenga la sensibilidad de reconocer las diferencias y así poder estructurar los cambios necesarios para que todos y cada uno de sus miembros puedan alcanzar a cubrir sus expectativas de vida. El bienestar social de una sociedad requiere que todos sus miembros sean incluidos y aceptados. Significa encontrar un medio para asegurar que todos somos ciudadanos participantes, sin ser penalizados a causa de una diferencia de raza, sexo, origen étnico, religión o habilidad física o mental." (Rioux op cit.p.1). Por lo anterior en este capítulo revisaremos diferentes aspectos de la integración de personas con ceguera como son: la interacción social en el aula, participación en la familia y en la comunidad, inclusión en la enseñanza superior y oportunidades laborales.

4.1 Interacción social en el aula.

Si abordamos a la discapacidad desde un enfoque humanístico basado en los derechos humanos que todo individuo tiene, y que la constitución Mexicana manifiesta en sus garantías constitucionales (garantías individuales art. 1º al 17)⁴ las personas con

⁴ "Título primero, capítulo 1 de las Garantías individuales. artículos 1º a 29 referidos hasta el 17. 1.- Derecho a gozar de las garantías individuales que otorga la constitución. 2.- Prohibida la esclavitud en México. 3.- La educación impartida por el estado deberá ser: obligatoria, laica y gratuita. 4.- El varón

discapacidad tendrían la oportunidad de ser autosuficientes en su desenvolvimiento cotidiano dentro de la sociedad. "Desde este punto de vista no se pretende solapar las acciones de los gobiernos y proveedores de servicios de poner recursos genéricos a disposición de las personas con discapacidad, con el afán de limpiar la conciencia moral de la sociedad; por ejemplo: lisiados de guerra. Por el contrario, reconocer las diferencias entre individuos y utilizarlas como base para cambiar lo que ya existe, para hacerlo más accesible, es una empresa muy diferente. Las personas con discapacidad se convierten en parte de nosotros, la implicación es que todos estamos acogidos a los beneficios de ciudadanía, no como mendigos, sino como personas con derechos a esos beneficios" (Rioux, ob. cit.).

Lo anterior debe aplicarse en todos los rubros de la sociedad; por ejemplo en el ámbito escolar es preciso que el maestro observe el nivel de dificultad del currículum, los estilos de aprendizaje del grupo y la motivación o interés por lo que se va aprender; para que así él pueda implementar las ayudas, técnicas o estrategias requeridas por los alumnos para hacer más accesible la información y facilitar así el aprendizaje. Por supuesto que esta actividad no excluye a los alumnos con discapacidad visual integrados al grupo (Rioux, ob. cit.).

¿Cómo puede enseñar un maestro cuando tiene un alumno con ceguera en su grupo?

y la mujer son iguales ante la ley. 5.-A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria o trabajo que le acomode... 6.- Libertad de expresión y de información... 7.-...Ninguna ley ni autoridad puede establecer la censura, ni exigir fianza a los autores o impresores, ni cuartar la libertad de imprenta, que no tiene más límites que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública...8.- Los funcionarios y empleadores públicos respetarán el derecho de petición que tienen los ciudadanos mexicanos, siempre y cuando sea por escrito... 9.- Derecho de los ciudadanos mexicanos a la libre asociación, petición o protesta pacífica...10.- Derecho a poseer armas en el domicilio... 11.- Derecho de libre tránsito dentro de la República Mexicana.. 12.- En el territorio Mexicano no se reconocerán títulos nobiliarios... 13.- Ninguna persona podrá ser juzgada por leyes privativas ni por tribunales especiales... 14.-A ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna... 15.- No se autorizarán tratado de extradición que violen los derechos y garantías manifiestos en esta constitución.. 16.- Nadie puede ser molestado en su persona, familia, domicilio, papeles o posesiones a menos que se presente una orden por escrito... 17.- Nadie puede hacer justicia por propia mano...". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)

1. "Debe ser flexible para realizar las modificaciones pertinentes en sus métodos, técnicas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación" (mecanograma de la asignatura de educación especial, 1997).

2. "Ubicar en el espacio físico al alumno con ceguera, aprovechando el liderazgo natural del grupo y las interacciones sociales para incorporarlo a los equipos que le permitan desenvolverse y participar en las actividades". (Mecanograma de la asignatura de Educación Especial, ob, cit.) Por ejemplo, darle responsabilidades dentro del salón de clases, valorando sus aportaciones, aprovechando las ayudas que los compañeros puedan darle (resolviendo dudas, haciendo accesible la información mediante una lectura en voz alta de lo escrito en el pizarrón y resolución de tareas en común)

a) Introducir métodos de enseñanza-aprendizaje específicos para el alumno con discapacidad visual total, ya sean particulares para el alumno, por ejemplo: Braille, ábaco, bastón, calculadora parlante, escritura con letra de molde en rejillas de apoyo, etc. o compartidos con el grupo: habilidades sociales y sistemas de comunicación (mecanografía, etc.) (Salgado, A.,1983).

b) Considerar que una misma actividad puede permitir incorporar distintas técnicas de trabajo. Por ejemplo: guiar al alumno con ceguera para realizar trazos geométricos sobre cartulina con un punzón y una tabla de fibrasel para que quede en relieve (Salgado, R., 1982).

3.- Usar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia:

a) Exámenes orales, lectura del alumno si lo hizo en Braille, entrega de tareas mediante grabaciones en cassette, etc. Lo importante es no perder de vista el objetivo de la actividad, evaluación o tarea (Ávila, 1985).

4.- Instrumentar en las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación, el tipo de ayuda más adecuado para el alumno con necesidades educativas especiales. Tanto la evaluación del nivel de competencia curricular como la del estilo de aprendizaje y motivación del alumno, ofrecen información sobre el tipo y grado de ayuda que éste precisa (mecanograma asignatura Educación Especial, 1997).

a) Ayudas visuales: ofrecer un modelo a seguir, maquetas, mapas y gráficas en relieve con distintos materiales estambre, sopa, plastilina, papiroflexia, etc. (Ávila, 1984).

b) Ayudas físicas: Guiar la mano para el conocimiento de maquetas o explicación de gráficas, guiarlo en desplazamientos como lo son carreras, dinámicas etc. (Instructora Rodríguez, 1982).

c) Ayudas verbales: explicaciones de ilustraciones o diapositivas, preguntas sobre el desarrollo de la actividad, ánimos y refuerzos por las metas alcanzadas (Aladro, 1998).

Cabe señalar que "la utilización de estas ayudas no tendrán que ser necesariamente permanentes, la retirada planificada de las mismas garantizará que el alumno vaya siendo progresivamente más autónomo en el desarrollo de sus aprendizajes" (Mecanograma Educación Especial, 1997).

"La introducción de actividades ya sean individuales, alternativas o complementarias, serán validas siempre que permitan cubrir objetivos comunes al grupo. Lo importante es establecer una estructura de colaboración para que el alumno saque el mayor partido posible con las actividades que sean necesarias. Por ejemplo la utilización de actividades individuales para el desarrollo de contenidos y objetivos específicos del alumno como son: comunicación, autonomía, inserción en el grupo, aunque en un determinado momento pueden considerarse

específicos del alumno solo podrán ser consolidados a través de actividades comunes " (Eresta y Vallejo, 1989).

Aun cuando es difícil, habrá ocasiones en que se deben eliminar o sustituir actividades en las que el alumno no pueda tener una participación real y activa, de acuerdo con Ávila (1985) por ejemplo iluminar una figura geométrica, en el caso de ceguera, bien puede ser sustituido por pegar , recortar , o tapizar." El criterio fundamental para que el alumno no participe en una actividad será: el que no le sirva para desarrollar alguno de los aprendizajes considerados básicos. Debemos tomar en cuenta que cada actividad que se programa, no sirve para trabajar solo un contenido o aspecto determinado sino muchos y de índole muy diversa. Tomar la decisión de que un alumno participe o no en la actividad programada, siempre resulta difícil, es preciso considerar la posibilidad de sustituir esa actividad por otras alternativas, antes que dejarlo como mero observador". (Marchesi y Martín).

Siguiendo a Marchesi y Martín (ob. cit.), para conseguir una participación efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales, y lograr por tanto que estas le resulten beneficiosas pueden tenerse en cuenta además de la adecuación de actividad de curriculum al alumno, otros aspectos o criterios:

- a) actividades que le supongan un pequeño reto y respondan a sus intereses y motivaciones,
- b) en las que trabaje apoyado por sus compañeros, donde actúe de forma autónoma para que pueda afianzar y aplicar determinados aprendizajes,
- c) en las que pueda asumir una responsabilidad concreta, que resulte útil y enriquecedora para el grupo.

Proceso de interacción social: El grupo experimenta una curiosidad que es natural del ser humano, según Zacarías y Burgos (1994) los mitos sobre las personas con discapacidad existen desde antaño y los hemos ido arrastrando a través de la

historia, erradicarlos de golpe es imposible, por ejemplo se espera que las personas con discapacidad sean débiles, indefensas, absorbentes de atención como esponjas y al compartir con ellas salones, áreas libres, puntos de vista, conversaciones etc., la realidad en ocasiones choca impactantemente rompiendo con expectativas planteadas; la mayoría de las veces por la propia cultura de sobreprotección.

En el caso de la participación social que nos interesa en ésta investigación (ceguera) algunas de las interrogantes que más inquietan tanto a profesores como a alumnos y al propio sujeto que se integra al grupo son:

¿Que reacciones o actitudes tendrá el grupo ante la presencia de un compañero ciego?, una probable respuesta sería: curiosidad, rechazo, indiferencia o aceptación en el grupo.

La curiosidad se refiere a: ¿Cómo aprende una persona con ceguera?, ¿de qué manera se le puede enseñar?, ¿debo ayudarla, o espero que me lo solicite?, ¿cómo trabajar con ella las cuestiones abstractas?, (fórmulas matemáticas, fisiología, química desarrollada, etc.) ¿cómo evaluarla?, ¿qué piensa? y ¿qué debo hacer?

En ocasiones esta curiosidad no se puede manejar adecuadamente y es probable que provoque respuestas agresivas por parte de la persona con necesidades educativas especiales, y otras veces resulta lo contrario y a través del diálogo pueden despejarse dudas y darse una convivencia armónica. El rechazo a la integración puede ser por ambas partes, puede deberse al nerviosismo mutuo ante esta nueva situación, aquí el rol que juega el profesor como líder implícito en este proceso es fundamental, porque puede limar asperezas y buscar conjuntamente con el grupo propuestas de solución por ambas partes, aún cuando él también experimenta quizá la misma incertidumbre (Ávila, 1984). Según el comentario de Salgado el grado de desenvolvimiento del alumno con discapacidad visual total es un factor que al principio del proceso de integración es o puede ser causa de rechazo, ya sea por excesiva demanda de ayuda o por carencia de la misma.

“La indiferencia puede confundirse con el paulatino desaparecimiento de la curiosidad y rechazo hacia la persona con necesidades educativas especiales, esto es posible que se deba a la costumbre o a la convivencia cotidiana del grupo” (Eresta y Vallejo, 1989).

La aceptación del grupo, y por tanto, la inserción del alumno con necesidades educativas especiales a las actividades, se va dando poco a poco; según Salgado se habla de ésta cuando el alumno con discapacidad puede dominar su entorno, al moverse con independencia en el salón y áreas libres; por su parte Aladro (1997) plantea que para un óptimo desenvolvimiento del alumno es importante que este conozca el uso y manejo de los diferentes materiales didácticos como son franelógrafos, toca cintas, videograbadoras, rotafolios, proyector de acetatos, etc.; por último Ávila (1984-85) comenta que el trabajo en equipos y convivencia extraescolar fomenta la integración y cohesividad del grupo (fiestas, tareas en equipo, noviazgo, excursiones, amigos, etc.).

El grado de aceptación, curiosidad, rechazo o indiferencia por parte del grupo hacia la persona con necesidades educativas especiales o viceversa depende fundamentalmente: tanto de la personalidad colectiva del grupo como la del propio individuo que se integra.

4.2 Integración Familiar

La familia, vista como un sistema, estaría formada por partes o miembros que tienen necesidades propias y colectivas, y precisarán de recursos para satisfacerlas, además de tener metas u objetivos tanto individuales como comunes. Si hay cambios en la estructura, en la función o en los procesos internos, tendrá que haber ajustes. (Cunningham y Davis, 1994).

Teóricamente, la familia proporciona atención física y económica, descanso, ocio y actividades sociales y educativas. También proporciona afecto, educación y debiera

ser un grupo de apoyo altruista y atento a sus miembros. Actúa como modelo y grupo de referencia para el análisis y el aprendizaje e influye: tanto en las técnicas personales, como en la estructura central de rol de la propia identidad y en los valores de sus componentes (Cunningham y Davis).

Por lo anterior la personalidad y manera de desenvolverse de una persona con discapacidad en la sociedad es directamente proporcional a su desarrollo personal en el seno familiar. "Se cree en gran parte que la habilidad de formar relaciones íntimas a través de la vida depende de la calidad de las relaciones creadas en la infancia". (Papalia, 1995) Dada la confianza y responsabilidad que le haya sido otorgada en casa será la libertad con que se le permita moverse, tanto en la escuela, como en la comunidad. Es en la familia donde se adquieren los valores como el respeto y amor a uno mismo y a los demás, es en donde el individuo adquiere su propia identidad y su opinión es válida o carece de importancia para los miembros de la misma, aquí es en donde se tiene voz y voto o se crea una sombra que está a merced de los demás, carente de autoestima y de una imagen propia y válida "soy como quiero ser" o bien "soy lo que han decidido que debo ser" (véase Erikson, 1963).⁵

⁵ "Resumen de las 8 etapas de vida (Erikson, 1963).

Etapa	Crisis del ego	Virtudes	Tarea significativa
Lactancia	Confianza-desconfianza	esperanza	afirmación mutua de madre hijo.
Primera infancia	autonomía-vergüenza y duda	Valor, autocontrol y fuerza de voluntad.	Diferenciación entre lo bueno y lo malo.
Edad de juegos.	Iniciativa-culpa.	Determinación.	Experimentación de papeles.
Edad escolar.	Laboriosidad-inferioridad.	competencia y método.	Aprendizaje de habilidades.
Adolescencia.	identidad-confusión de papeles.	Amor y devoción.	Establecimiento de la filosofía de la vida.
Estado adulto temprano.	Intimidad-aislamiento.	Amor y afiliación.	Relaciones sociales mutuamente satisfactorias.
Estado adulto medio.	Generatividad-estancamiento.	Afecto y producción.	Perpetuación de la cultura.
Estado adulto tardío.	Integridad del ego-desperación.	Sabiduría.	Aceptación de la conclusión de la vida".

(Tomado de :Dicaprio, 1993).

Una de las funciones primordiales de la familia es fomentar la independencia de cada uno de sus miembros incluyendo a la persona con discapacidad. Deben evitarse actitudes sobreprotectoras: por ejemplo acercarle todas las cosas, escoger su ropa y peinarlo, facilitar en exceso las cosas, cuando las personas requieren ayudas mínimas (Zacarias et. al. 1995) en el caso de ceguera, comenta el Sr. Juárez (1998) que para reconocer las prendas del guardarropa, la persona puede guiarse por texturas, liso, sedoso; tamaño y tipo de los botones; para saber el color de la ropa y como combinar.

Según Marchesi y Martín (ob. cit.), se puede hablar de que el aprendizaje en la familia para una persona con alguna discapacidad es inicial cuando ésta es de nacimiento y se habla de un reaprendizaje cuando la discapacidad es adquirida, por accidentes, diabetes, etc. (uso de cubiertos, movilidad, etc.) .

Retomando a Cunningham y Davis, cuando se habla: que en la familia existe algún miembro con discapacidad, se deben tomar en cuenta los factores como: el tipo y el grado de la necesidad especial, su momento de aparición, el sexo, la edad y los factores conductuales y temperamentales citados como elementos que influyen en la adaptación de los padres, hermanos o cónyuge e hijos, según sea el caso, y de la propia persona con necesidades especiales que influyen en el funcionamiento general de la familia.

Cuando existe una persona con discapacidad en la familia, no es responsabilidad de ésta saber como actuar, por lo que requiere de ayuda profesional, de un equipo interdisciplinario de profesionistas como pueden ser: psicólogos, profesores, trabajadores sociales, terapeutas de rehabilitación física, etc.

Dentro de la psicología según Cunningham y Davis (ob. cit.) existen tres modelos de atención a las familias que tienen un miembro con discapacidad: a) Modelo de experto, b) Modelo de trasplante y c) Modelo de usuario; a continuación los referiremos:

a) Modelo de experto: aquí es el profesional quién tiene el control absoluto de la situación y por tanto quién toma las decisiones, él selecciona la información que cree importante para los familiares y solicita a éstos la que considera de capital importancia. Aquí el rol de los familiares sólo es tenido en cuenta en la medida en que es necesario para llevar a cabo las instrucciones dadas por los expertos en relación con sus objetivos. Se da escasa importancia a los puntos de vista de los familiares y a sus sentimientos, a la necesidad de una relación y una negociación mutua y al intercambio de información.

En este modelo se provoca la dependencia de los familiares de la persona con discapacidad, esperan soluciones del experto, tienen poca o nula creatividad, disminuye en los familiares su capacidad para ayudar a la persona con necesidades especiales debido su reducida confianza en sí mismos y sus sentimientos de relativa incompetencia. Y es usado por los profesionales que trabajan bajo una perspectiva de Paradigma Tradicional (véase capítulo tres).

b) Modelo de trasplante: los terapeutas reconocen que parte de su experiencia puede ser transplantada al campo de los familiares en donde puede crecer y fructificar. El rol profesional consiste en un trasplante de técnicas, los expertos conservan el control sobre la toma de decisiones, porque de manera abierta o encubierta son ellos los que seleccionan los objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. Al reconocer las relativas competencias de la persona con necesidades especiales, es posible que se refuerce la confianza en sí misma facilitando su adaptación, así como la ayuda brindada por los familiares.

Aquí la información de la familia es tomada en cuenta y se ve a la persona con discapacidad como parte de un todo dentro del contexto familiar. "Ésta práctica confirma la opinión de que la continuidad del contacto de la persona con sus familiares da mayor coherencia a las oportunidades de aprendizaje e incrementa las posibilidades de generalizar y mantener los progresos". (Cunninghan y Davis)
Hablamos de una transición entre los paradigmas tradicional y actual.

c) Modelo de usuario: “Los profesionales que lo utilizan ven a la familia como usuaria de sus servicios; consideran que ésta tiene derecho a decidir y seleccionar lo que crea apropiado a su caso o consumo. Dentro de la relación familia-terapeutas, la toma de decisiones se haya, en última instancia bajo el control de la familia. El rol del psicólogo es ofrecer a ésta toda la gama de opciones y la información necesaria para que pueda hacer una selección. En éste método, el profesional respeta a la familia y reconoce su competencia y experiencia por cuanto conoce su situación general mejor que ningún otro.” (Cunningham y Davis).

“Como en el inciso anterior, el psicólogo actúa como un asesor e instructor, pero el fundamento de su actuación, dado que la toma de decisiones corresponde en última instancia a la familia, es la negociación dentro de una relación de mutuo respeto. Es responsabilidad del terapeuta, escuchar y comprender los puntos de vista, expectativas, situación y recursos de la familia y aportar alternativas que puedan ser evaluadas y que le ayuden a tomar decisiones realistas y eficaces. De ésta manera se reconocen los derechos y experiencias de la familia y se pone en equilibrio la relación. En consecuencia, la fuerza del profesional no está determinada totalmente por su estatus, sino por su eficacia a la hora de establecer los procesos de negociación y ayudar a encontrar soluciones.” (Cunningham y Davis.). Quienes trabajan este modelo tienen una perspectiva del paradigma actual de integración.

Con la ayuda de un equipo interdisciplinario de profesionales es más fácil que la persona con discapacidad participe activamente en todos los ámbitos de su vida diaria, como lo son la familia, la escuela, la comunidad y el ambiente laboral para tener un desarrollo social igual que cualquier otro ciudadano.

4.3 Acceso a la Comunidad.

“El principio de integración no es idea o patrimonio de un grupo de seres bien intencionados; es un derecho constitucional; más aún, es sencillamente un principio de convivencia civilizada” (García). Integrar a las personas con discapacidad es tan

sólo reconocerlas como uno más de los ciudadanos con derechos y obligaciones que cumplir y que exigir; con necesidades que satisfacer: afectivas, económicas, de vivienda , etc. como cualquier persona.

“Es importante hacer notar que cuando hablamos de integración, no nos referimos simplemente a cambios que deben ocurrir a nivel escolar, es decir, a un simple reordenamiento de los componentes del sistema de prestación de servicios de educación especial a niños y jóvenes con discapacidad, sino a nuevas estructuras que tanto a nivel escolar como comunitario, deben reflejar el amplio espectro de cambios sociales que se aprecian en la sociedad” (García.). La conciencia social actual pide a los profesionales que conforman el equipo interdisciplinario de integración, que los estudios diagnósticos y las recomendaciones terapéuticas que se aconsejen, deben atender componentes referentes tanto al individuo como al medio que lo rodea (paradigma actual) (Burgos, Saad y Santamaria, 1995).

De acuerdo con Larrañaga (1995), el rol de los profesionales ha cambiado, su trabajo se ha vuelto más dinámico, buscan apoyo en agentes comunitarios y conjuntamente con las personas que tienen necesidades especiales, luchan y proponen accesos tanto físicos, como de información en constante lid por ganar espacios y derribar barreras logísticas, arquitectónicas y actitudinales.

El movimiento de integración es consecuencia de la taxonomía de la especie humana que han hecho tanto la ciencia como la política para facilitar el cumplimiento de sus metas u objetivos. “La ciencia (fundamentándose en la teoría, en la metodología y en la práctica) se sirve de las taxonomías para simplificar el conocimiento del hombre, para ordenar el proceso pedagógico, para concretar la investigación o para montar el andamiaje asistencial. A la política le interesa para fincar los dispositivos de control social, para economizar la administración de las relaciones sociales, para la invención y aplicación de cierta normatividad jurídica o para diferenciar lo normal de lo enfermo.

Desgraciadamente, haciendo a un lado los propósitos de uno y otro campo, a la persona con discapacidad se le toma como un "paciente", y esencialmente como paciente incurable. Inevitablemente se le inserta dentro de un inventario de los progresos y retrocesos de la condición humana y del desarrollo social, que desemboca en la compartimentación maniquea de las conductas adaptadas y las conductas inadaptadas. En ésta última se es violento, destructivo, antisocial, autodestructivo, entre otros rasgos que llenan de contenido a la esterotipia de "anormal" ". (Larrañaga, ob. cit)

Toda alternativa de integración debe ser sensible a la problemática de que la educación no puede tener límites temporales precisos; es decir, las metas de integración no pueden detenerse en lo educativo del sistema básico, por el contrario, deben llegar mas allá del rol de enseñanza-aprendizaje. Lo ideal es que se vinculara la escuela a la preparación de actividades laborales, para fomentar la independencia económica y social de todos los individuos (Burgos, 1997).

La pedagogía "especial", toda aquella que requiere de tecnología adaptada, es selectiva, si bien ayuda también es cierto que es accesible a grupos económicamente posibilitados. Por lo que son necesarias más bibliotecas públicas que cuenten con éstos instrumentos, que las empresas como facilitadores de capital inviertan en los equipos de tecnología adaptada, y a la vez los trabajadores con necesidades especiales puedan ir pagándolos con su sueldo para así ser propietarios de los mismos (González, 1999).

En el caso de ceguera por ejemplo: son de gran utilidad los sintetizadores de voz, computadoras con lectores de pantalla, sistemas de rastreo de página, optacón, Braille Speack, etc. Si la persona con discapacidad tiene la oportunidad, no necesitará de la caridad para obtener su independencia, solo requerirá de los medios o ayudas que le faciliten la adquisición de éstas herramientas de trabajo y así será uno más de los ciudadanos productivos de la sociedad.

Retomando a Larrañaga (ob. cit.), durante mucho tiempo se ha visto a las personas con discapacidad como tontos o genios y no dentro de un continuo heterogéneo que forma la sociedad.

La participación social de las personas con discapacidad tiene como objetivos primordiales: promover y salvaguardar los derechos de las personas con discapacidad, en materia de salud, educación, trabajo, seguridad social, libre acceso (físico y de información) y vivienda, dentro del contexto de integración plena a su comunidad y con la proyección al logro de una vida digna, sin discriminación alguna por razones de edad, sexo, tipo o causa de su discapacidad (ONU, 1993). Cuando se eliminan todas las barreras físicas, sociales y culturales, se logra la integración de la persona con discapacidad a la vida diaria, la minusvalía se minimiza e incluso desaparece.

De acuerdo con Macotela, los términos discapacidad y minusvalía frecuentemente son utilizados como sinónimos, sin embargo tienen significados muy distintos. La discapacidad es un riesgo que todos corremos, puede aparecer en cualquier momento de la vida, no respeta sexo, edad, raza ni estatus socioeconómico. En cambio, la minusvalía es la forma social en que se trata a las personas con discapacidad, limitándola o impidiéndole el cumplimiento de una función que sería normal para ella (sobroteccionismo "deja yo lo hago, tu no puedes").

Por su parte Fleishmann (1996), comenta que convertimos a las personas con discapacidad en minusválidas al negarles oportunidades de que se dispone en general en la comunidad y que son necesarias como elementos fundamentales de la vida, incluida la vida familiar, educación, empleo, vivienda, seguridad financiera y personal, participación en grupos sociales y políticos, actividades religiosas, relaciones íntimas y sexuales, acceso a instalaciones públicas, a la libertad de movimiento y al modo general de la vida diaria.

A pesar de que una persona con discapacidad puede quedar plenamente rehabilitada, carecerá de importancia su rehabilitación cuando ésta no pueda participar en la sociedad, debido a barreras tanto físicas (señalamientos en Braille,

barandales, rampas, etc.) como socioculturales (actitudes, mitos, creencias, etc.) "que le impidan integrarse a la sociedad y le obliguen a quedarse encerrada entre cuatro paredes, se enclaustra aún más; llenándose de resentimiento, se encierra en sí misma, al grado de que, en algunos casos, estas barreras se convierten en su mente en protecciones sociales , que justifican el llevar de una vida inútil y vacía carente de oportunidades y motivaciones" (Flesihcman).

Por lo anterior podemos decir que en el concepto de minusvalía prevalecen las actitudes sociales que obstaculizan o impiden el desarrollo de las personas con discapacidad, creando la mayor barrera a la participación social y a la igualdad.

Normalmente se ve a la limitante que acusa al bastón blanco, las muletas, las ayudas auditivas y las sillas de ruedas, pero no a la persona. Lo que se requiere es concentrar la atención en las potencialidades de la persona con discapacidad, y no en sus limitantes. Para que exista realmente un cambio social se necesita conjuntar esfuerzos gubernamentales, leyes, promover información verídica y sobre todo que el concepto de actitud de las personas con discapacidad sobre sí mismo dé un giro radical para impulsar estos cambios.

Las barreras con que se tropiezan las personas con discapacidad visual y en general aquellas que tienen una necesidad especial, podrían resumirse en: a) barreras legislativas y de gobierno, b) barreras de investigación, c) barreras de asociaciones y cooperación, d) barreras de conciencia pública y difusión, y e) barreras de apoyos y servicios. Enseguida se presentan los cuadros en donde se enlistan cada de uno de estos rubros:

Cuadro 4-1 Barreras de Investigación, Legislación y gobierno.

LEGISLACIÓN Y GOBIERNO	INVESTIGACIÓN*
<ul style="list-style-type: none"> * Carencia de un marco legal que garantice la igualdad de los derechos * Apatía generalizada como ciudadanos, para conocer Nuestros derechos y hacerlos valer. * Falta de información en los sectores gubernamentales Sobre la situación de la discapacidad. • Ausencia de presupuesto para el desarrollo de programas y servicios para personas con discapacidad visual. • Centralismo de servicios. • Recorte presupuestal para diversos programas que impactan en la causa de la discapacidad. • Situación política-conflictiva de algunas 	<ul style="list-style-type: none"> * Desconocimiento de las investigaciones que se realizan en torno a la discapacidad * Ausencia de contenidos sobre la discapacidad en los diferentes niveles educativos y laborales. * Carencia de convenios con instancias públicas y privadas en sectores educativo, de salud y empresarial avocadas al desarrollo de investigaciones.

Las barreras de legislación y de gobierno presentadas anteriormente en el cuadro 4-1 pueden ser derribadas con un poco de voluntad política, por ejemplo la centralización de trámites y el excesivo número de vueltas se pueden evitar con una verdadera reorganización administrativa, y sensibilización del personal para cambiar sus prácticas burocráticas, beneficiando así no solo a las personas que tienen necesidades especiales sino también a la población en general.

Por otra parte, en lo que se refiere a la investigación sobre discapacidad, es notoria la ausencia de la misma y de la divulgación de lo poco que se hace. Esto es consecuencia de la falta de interés social o de la carencia de estímulos; por ejemplo, las empresas no se preocupan de que manera podrían adaptar ciertos trabajos para dar fuentes de empleo a personas con discapacidad y de esta manera, transformar un buen número de ellas en gente productiva e incorporarlas a la población económicamente activa del país (Burgos, ob. cit.).

Actualmente en la Ley del Distrito Federal para personas con discapacidad, promulgada en 1995, existe la iniciativa de que sus sueldos puedan ser derivados

*Cuadro resumido por las autoras, tomado de los apuntes. EDUCACIÓN ESPECIAL. (1997).

del Impuesto sobre la renta que pagan las empresas, más no se ha concretado esta propuesta en una Ley laboral.

Cuadro 4-2 Barreras de Asociaciones y Cooperación

- Falta de asesoría, información y capacitación en las diferentes áreas de trabajo asociativo.
- Divisionismo entre las asociaciones existentes para unir esfuerzos y llevar a cabo acciones concretas a favor de la discapacidad visual.
- Actitudes negativas de las personas con discapacidad y de sus familiares.
- Carencia de recursos humanos y financieros.
- Ausencia de motivación tanto personal como de los familiares y profesionales.
- Actitud dependiente y pasiva tanto de familiares como de la persona con discapacidad.
- Lucha por el poder y competencia entre grupos.
- Inexistencia de líderes que apoyen la causa.

Retomando a González (ob. cit.), en lo que se refiere a las asociaciones de personas con ceguera, existen un sinnúmero de las mismas, pero su divisionismo es evidente, todas luchan por mejoras de sus integrantes, cada una utiliza diferentes métodos, en la búsqueda de un mismo objetivo y en ocasiones esto provoca tropiezos entre si, se observa también la búsqueda de notoriedad y el protagonismo de los líderes y no el bienestar de los agremiados que representan. Lo que conlleva a la incredulidad en ellas, la deserción y disolución de las mismas o en el peor de los casos dichas asociaciones fomentan una imagen o concepto tanto en sus agremiados como en la sociedad de “dénmelo”, de exigencias muy demandantes o un pedir lastimero y no de actitudes que favorezcan la apertura de la sociedad al percibir gente que se sabe capaz de dar todo lo que tiene, de cumplir con responsabilidad y no de exigir todo a cambio de nada debido a una ancestral esterotipia de “pobrecito”.

Cuadro 4-3 Barreras de conciencia pública y difusión.

CONCIENCIA PÚBLICA Y DIFUSIÓN^o

- ◆ Falta de concientización sobre la importancia de respetar los derechos humanos de la comunidad en general.
- ◆ Carencia de sensibilización y de una actitud favorable de los educadores y empresarios.
- ◆ Celo profesional.
- ◆ Notoria ausencia de la participación ciudadana en el desarrollo social.
- ◆ Escasas de información verídica en los medios masivos de comunicación.
- ◆ Falta de concientización sobre la causa de la discapacidad de los sectores gubernamentales y privados.
- ◆ Existencia de barreras arquitectónicas, sociales-culturales, educativas y laborales.

^o Tomado de los apuntes de EDUCACIÓN ESPECIAL, (ob. cit.)

Como se menciona al principio de este capítulo la integración es un derecho, pero no basta que lo diga un papel, es preciso que la sociedad realmente tome conciencia (véase cuadro 4-3) que la humanidad es un conjunto de personas distintas todas entre sí, únicas e irrepetibles con ciertas semejanzas y muchas diferencias.

¿Cómo podría haber una convivencia entre todos? cuando decidamos ver a las personas que nos rodean sin menosprecio, lastima, miedo, admiración o susto al dolor ajeno, y de esto somos responsables tanto autoridades, ciudadanía, y medios masivos de comunicación, las primeras para velar por la creación o cumplimiento de leyes que sean equitativas, que respeten la dignidad humana y promuevan valores que velen por el bien común; por su parte la ciudadanía tiene obligación de conocer dichas leyes y así hacerlas cumplir. Los medios tienen la responsabilidad de difundir información real, que permita romper con los mitos, pues **“las personas con discapacidad no son ni “genios” ni “tontos”**.

¿Por que decimos lo anterior? porque veamos las historias en donde aparecen personas con cualquier tipo de discapacidad, ya sean telenovelas (como "Esmeralda", "Señora", "Nunca te Olvidaré", "Guadalupe") radionovelas, películas en donde siempre o casi siempre los ciegos recuperan la vista, los parálíticos caminan, los que tenían alguna deformidad o cicatriz se operan y se les quita, el simple cojear de una mujer y el que lo deje de hacer le abre las puertas del éxito, cosa más falsa, como si el tener una necesidad especial fuera sinónimo de infelicidad, tragedia o fracaso irremediable.

Martínez (1999), opina que las personas con discapacidad también saben reír, llorar de dolor y alegría; y son capaces de amar intensamente a quienes les rodean y a sí mismos, al igual que luchar con entrega y apasionamiento como el que más por lo que desean fervientemente ¿saben por qué? por el simple hecho de que somos seres humanos y el tener una necesidad especial no nos quita el poder sentir, pensar y el gran reto de vivir.

Si en los medios se divulgara que somos al igual que otros, y como todos tenemos dificultades y también facilidades para ciertas cosas, que lo que requerimos son más oportunidades y menos cuidados restrictivos. Así podría la humanidad aprender a convivir más armónicamente al romper las barreras socioculturales que se han arrastrado por siglos; de esta manera los familiares de personas con necesidades especiales podrían sentirse más tranquilos y menos agobiados.

Las barreras de apoyo expuestas en el cuadro 4-4 tienen su origen en la falta de coordinación entre los diferentes sectores de la comunidad, por ejemplo las barreras físicas como lo son la ausencia de barandales en las escalinatas útiles y necesarios para cualquier persona, la carencia de rampas, coladeras abiertas que representan un verdadero peligro para todos, falta de educación y planeación vial (autos sobre líneas peatonales, cruce de calles en cuchillas y ausencia de puentes peatonales que facilite su cruce, etc.), lo reflejan sin dejar lugar a duda.

Sin embargo ya se han hecho algunos esfuerzos por romper dichas barreras físicas, muestra de ello lo dan las guías trazadas en el piso y señalamientos en

Braille ubicados en algunas estaciones del Sistema Colectivo Metro; la diferencia de textura entre el piso del andén y la zona de seguridad (línea amarilla) ; los trenes parlantes que anuncian el arribo a la próxima estación.

Otras muestras de aceptación por parte de la sociedad hacia la integración son: la ergonomía en el teclado de los teléfonos digitales que tienen un punto en relieve en el número cinco que permite ubicar rápidamente la distribución de éstos; las tarjetas telefónicas tienen un chip identificable fácilmente al tacto para saber como debe insertarse, algunos teléfonos públicos tienen una altura adecuada que los hace accesibles tanto a niños, personas en silla de ruedas, como a personas "normales".

Algunas instituciones bancarias cuentan con sistemas sonoros que van indicando a la clientela la ventanilla en que deben realizar sus trámites, en ocasiones los cajeros automáticos tiene teclados tanto en tinta como en Braille, el identificador de tarjetas en los cajeros hace un sonido que indica que la puerta esta lista para abrirse, la atención a las personas con discapacidad varía según las políticas de la empresa además de los cursos que ésta brinde de sensibilización y capacitación hacia la diversidad humana.

Según comentarios en entrevistas de algunos empleados de tiendas de autoservicio el personal carece de cursos de capacitación y sensibilización para auxiliar a personas con discapacidad, sin embargo en muchos de los casos el personal muestra disposición para auxiliarlos. La falta de planeación, distribución y organización en los centros comerciales puede observarse cuando existen rampas cuya inclinación y longitud no son la más idóneas, pasillos muy reducidos u obstaculizados con cajas, etc.

Por otra parte Velazquez (1998) comenta: que la ausencia de interés vista en los medios masivos de comunicación acerca de las actividades culturales, recreativas y deportivas de las personas con necesidades especiales fomenta la segregación de éstas.

Es común que en los medios masivos de comunicación se disputen la primicia de los resultados de los juegos de fútbol o la cobertura de las olimpiadas (en donde son escasos los triunfos para México), pero curiosamente no ocurre lo mismo cuando se trata de eventos tanto nacionales como internacionales de deporte adaptado para personas con necesidades especiales (juegos paralímpicos) en donde los atletas mexicanos con alguna discapacidad brillan con medallas.

Hasta donde nuestra experiencia nos permite decir no se ha transmitido por televisión un partido de fútbol entre personas con ceguera o juegos de ajedrez adaptado, ni la participación en concursos televisados que; por lo novedoso del evento o por curiosidad del público tendrían rating. Por lo tanto la población en su gran mayoría ignora que existen otros deportes y juegos en donde pueden convivir tanto "normales" como personas con necesidades especiales tales como: goibol, natación, carrera, caminata, maratón (deportivo y cultural), lanzamiento de bala, ajedrez etc. que fomentan la participación, recreación e interacción de la sociedad en general

Cuadro 4-4 barreras de apoyos y servicios

APOYOS Y SERVICIOS*

- Incongruencia entre la capacitación para el trabajo con el mercado laboral.
- Sobreprotección y desconfianza en el desempeño laboral de las personas con discapacidad
- Inexperiencia de profesionistas.
- Ausencia de profesionales capacitados.
- Carencia de programas de integración educativa, laboral y social.
- Insuficiencia de recursos humanos, materiales y financieros.
- Falta de responsabilidad profesional en los prestadores de servicios.
- Escasean servicios de atención, accesibles económicamente (facilidad de pago).
- Poca coordinación de los diversos sectores.
- Carencia de servicios de orientación vocacional.
- Ausencia de programas de apoyo emocional a familiares y personas con necesidades especiales.
- Servicio ineficiente del sector oficial: educación, salud y trabajo.
- Bajo nivel socioeconómico y educativo de la población.

¿En qué utiliza su tiempo libre una persona con ceguera? Ésta puede usarlo en cuestiones referidas a cultura, actividades recreativas y de ocio siempre y cuando cuenten con los accesos necesarios o mínimos que le permitan desenvolverse y realizarse. Al respecto tanto México como otros países han tomado cartas en el asunto. Por ejemplo en España la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) "preocupada por orientar en la formación y ocupación recreativa del ocio y tiempo libre de las personas con ceguera ofrece diversos servicios como son: animación sociocultural, producción bibliográfica, talleres de teatro y literatura, agrupaciones musicales y promoción artística.

La ONCE dispone de un completo servicio de bibliotecas en Braille, tinta y sonoro, que hacen posible el acceso de las personas con discapacidad visual a la producción literaria, lo que se realiza en los centros bibliográficos y culturales de Madrid, Barcelona, etc.. En éstos centros se incluye un servicio específico para atender las necesidades de estudiantes y profesionales. También existe un fondo documental al que pueden acceder no sólo los afiliados sino también las personas con ceguera que lo soliciten (ONCE).

"Para acercar cada vez más la expresión cultural al colectivo de afiliados, se ha puesto en marcha un sistema de descripción sonora (AUDESC) para hacer más comprensibles las obras de teatro y las películas, tanto en el cine como en vídeo. La participación de actividades musicales y teatrales es muy destacada. Así mismo, la ONCE contribuye al fomento literario con unos concursos muy arraigados, como son: Prometeo, Tiflos, entre otro".

Juárez (ob. cit.), menciona que México cuenta con varias bibliotecas que tienen material en Braille, por ejemplo en el Distrito Federal la Biblioteca México en su sala para Invidentes, Biblioteca Nacional UNAM en el departamento de Tiflogía, la escuela Nacional Ignacio Trigueros, Comité Internacional Pro Ciegos, Instituto Nacional para Niños Ciegos y Débiles visuales, etc., Y en el interior de la República la Biblioteca de Oaxaca, Nayarit, Chihuahua, Mérida etc., en algunas de éstas se

cuenta con un pequeño acervo de cassettes (fonotecas o audiotecas) cuyos contenidos versan por lo general en cuentos y novelas.

En dichas bibliotecas es escaso el material de divulgación, revistas como *Selecciones en Braille*, y lo son aún más escasos materiales de otras áreas de estudio profesional como lo son *Psicología*, *Pedagogía* y *Derecho*. También en algunas de éstas bibliotecas se presta servicio de lectura en voz alta para los usuarios, y en muy contados casos se tienen equipos tiflotécnicos (computadoras parlantes con lectores y amplificadores de pantalla).

“La ONCE ofrece a sus afiliados y al público en general su Museo Tiflológico, especialmente concebido para que los usuarios puedan ver y tocar las obras expuestas. Un sistema sonoro automatizado permite al visitante saber en que lugar se encuentra a cada momento y completa la información que se le brinda, lo que hace de éste museo una muestra única en el mundo” (ONCE).

Dicho museo “Fue inaugurado el 14 de Diciembre de 1992, cuenta con 3 grandes áreas: las áreas de maquetas de monumentos españoles y extranjeros, las salas de obras de artistas ciegos y débiles visuales y las salas de material tiflológico para las personas ciegas. La historia de los ciegos esta presente en la sala de material Tiflológico, con una gama de objetos usados por los invidentes para acceder a la cultura y al empleo. En sus vitrinas se exponen desde sistemas de escritura Braille o máquinas de cálculo adaptadas hasta diversos materiales bibliográficos y cupones antiguos. Tanto el acceso como el recorrido del museo están adaptados para ser visitados por personas en silla de ruedas”.

En la ciudad de México también contamos con museos preocupados por hacer partícipes de sus exposiciones a las personas con ceguera, por ejemplo, el Museo Carrillo Gil, tiene accesos adaptados para silla de ruedas, y pinturas en relieve (la explicación que acompaña al tocar las obras es mediante la lectura o narración de una historia en donde se cuenta lo que está plasmado en los cuadros). Los materiales con que están hechos estos cuadros varían: desde distintos tipos de papel, piel, metal, alto y bajo relieve, pintura texturizada, etc.(Fernández, 1998).

Además el Museo Carrillo Gil cuenta con una sala de esculturas que bajo la autorización de los expositores pueden ser tocadas, esta práctica también se dio en el Museo de Arte Moderno con la obra de Henry Moore en el ciclo escolar 1982-1983 y en el mismo periodo se dio esta práctica con visitas guiadas en el Museo Nacional de Antropología e Historia, con el grupo de tercer año de primaria del Instituto Nacional para Niños Ciegos y Débiles Visuales (Neria, 1998.).

En nuestro país también existe el zoológico de Zacango en Puebla, que permite tocar a los animales, lo que da una experiencia más real y vívida a las personas con ceguera de como son los animales; esta experiencia es más enriquecedora que cuando se conocen animales disecados o de peluche. Por otra parte está la delfinoterapia en el acuario de Aragón, donde puede convivirse directamente con los delfines en su estanque, lo que terapéuticamente brinda seguridad y mayor autoestima a los niños (Saucedo, 1997).

"La ONCE fomenta el deporte entre sus afiliados como actividad básica para su desarrollo integral, promoviendo las actividades deportivas desde la infancia hasta la Tercera Edad, con especial dedicación al deporte de élite. Para la práctica del deporte, en general, las posibilidades son muy amplias. El atletismo, natación, ciclismo en tándem, judo, fútbol-sala, montañismo y ajedrez son las actividades más practicadas, junto con deportes específicos para ciegos como el golbol o torbol".

El golbol lo inventaron en 1946 el austriaco Hanz Lorence y el alemán Sett Reindle, en un esfuerzo por contribuir a la rehabilitación de los veteranos de guerra ciegos. El juego fue presentado al mundo en los juegos paralímpicos de 1976 en Toronto, Canadá, y los primeros campeonatos mundiales se celebraron en Austria en 1978. Desde entonces, la popularidad de éste a aumentado hasta el punto de que ahora se juega en todas las regiones de I. B. S. A. (Internacional Blind Sports Asociation).

En Marzo de 1981, año internacional de los impedidos y personas con requerimientos de educación especial (véase cuadro 2-1 del 2º capítulo), en la

ciudad de México la escuela Nacional para ciegos Ignacio Trigueros llevó a cabo un curso con temas de formación deportiva para personas con ceguera y debilidad visual. El profesor Merv Oversen de Canadá dio a conocer en el área deportiva el golbol y desde entonces se viene practicando en México. (Valdés, 1998)

El montañismo en ciegos y débiles visuales se ha venido realizando con un equipo multiprofesional de la ONCE durante los últimos años. Según Carrascosa (1998) durante éste tiempo la ONCE ha llevado a cabo la práctica de montañismo en sus diferentes aspectos con unas 150 personas. "El primer paso que dieron fue realizar un reconocimiento médico adecuado: historial médico, familiar y personal; exploración por aparatos: somatrometría y toma de presión arterial; pruebas complementarias: espirometría, audiometría, electrocardiograma y analítica básica".

"En el caso de los débiles visuales, además del reconocimiento médico, se lleno una ficha oftalmológica: agudeza visual, carpintería, tensión ocular etc., con todo ello se hizo una valoración individual y una orientación médico-deportiva. De ésta manera se formaron grupos de acuerdo con las necesidades y las posibilidades de estimulación y aprovechamiento de cada uno, considerando las medidas preventivas y de seguridad necesarias, tanto individuales, como colectivas, que permitieran llevar a cabo la experiencia con el menor riesgo posible" (Carrascosa, ob. cit.).

Debido a la variedad y complejidad de los recorridos, fue preciso inventar técnicas de movilidad para el terreno en que se trabaja. En senderismo y media montaña, se usa la barra direccional doble o sencilla, que ha demostrado su utilidad tanto, en la enseñanza, como en la práctica deportiva. La barra direccional es un listón de madera de unos 3 m. de largo; delante se sitúa el monitor (guía, que va describiendo los accidentes orográficos), en medio la persona con ceguera y en último lugar de la marcha quién tiene debilidad visual. En alta montaña, nieve o hielo, se utilizan cuerdas, crampones, bastones de esquiar, mosquetones, baudriers, etc., por lo tanto la complejidad aumenta gradualmente. La barra es de aluminio y tiene anclajes de seguridad para añadir un elemento más de aseguramiento a lo acordado.

De acuerdo con Campos (1997) a lo largo de éste siglo, el fútbol, nacido como un simple pasatiempo escolar, se ha ido transformando en un fenómeno cultural de masas debido a la capacidad que este deporte posee para generar emociones, tanto en quienes lo practican, como en los espectadores, entonces podemos decir que a esto no fueron indiferentes los deportistas y aficionados ciegos. El escenario ideal para practicarlo era el patio durante los recreos, pero dada la falta de interés y atención al fomento del deporte para personas con discapacidad visual, éste carecía de orientación, seguridad y dinamismo en el partido.

A pesar de los obstáculos el fútbol para ciegos creció y surgió el fútbol sala, con las adaptaciones necesarias que aporta mayor dinamismo al juego, por sus dimensiones y por sus vallas laterales que además de permitir jugar ininterrumpidamente sin tanto saque de banda, son un elemento de orientación y seguridad para el jugador. El balón con que se juega tiene balines o cascabeles para que suene al rodar y así los jugadores puedan ubicarlo. El fútbol sala requiere de habilidad de las personas con ceguera para manejar un elemento externo (el balón) que requiere técnica, orientación, dominio espacial y corporal (Campos, ob. cit.).

De acuerdo con éste autor, el deporte exige una coordinación para el regateo del balón, el disparo a portería y para no perder el orden táctico; además de fomentar el trabajo en equipo, el compañerismo, liderazgo, competencia, motivación de logro, autorealización, satisfacción personal y la convivencia e interacción entre personas con y sin discapacidad visual (integración social, cultural y de recreación).

En México el Fútbol Sala ha tenido gran acogida , pero hasta donde indagamos no contamos con una selección nacional de futbolistas con discapacidad visual. El poder de convocatoria de éste deporte, no se restringe a México solamente, tiene cabida en los cinco continentes, los torneos internacionales en Italia, Francia, Grecia, Brasil, Barcelona, así lo demuestran.

"Los pasados juegos paralímpicos de Atlanta 1996 han demostrado una vez más el avance espectacular de los atletas con discapacidad visual. En deportes como el atletismo y la natación la evolución es notable y palpable, tanto por el número de récords batidos, como por el de competidores, que ha aumentado enormemente en éstas dos disciplinas y en otras como el judo". (Merchán, 1997).

Retomando a González (ob. cit.), en esas competencias México obtuvo medalla de oro de Alejandro Guerrero en 10000 m. planos y plata en 5000 m. (categoría de ciegos) y Gabriel Rodarte obtuvo bronce en 200 m libres, en la categoría de débiles visuales. Tanto en los juegos paralímpicos de Barcelona 1992 y Atlanta 1996 México trajo 22 medallas en total, en los diferentes deportes adaptados para personas con necesidades especiales.

Al promover la cultura y práctica deportiva tanto en niños, adolescentes, adultos y personas mayores, se favorece una real y plena integración de la sociedad en su conjunto, lo que **facilita** la inserción de las personas con necesidades especiales a la educación superior para su formación profesional y su participación laboral y así poder ejercer su **derecho** de autonomía e independencia económica al igual que el resto de la comunidad.

4.4 Inclusión en la Enseñanza Superior

Al momento de estar en la revisión bibliográfica para realizar el presente trabajo, resulto sumamente satisfactorio encontrar el despertar de la humanidad hacia la diversidad, al irse sensibilizando poco a poco. En otros países como Canadá y España encontramos programas muy interesantes que intentan diseminar o difundir las prácticas de integración en todos los niveles y ambientes de sus pobladores. Mismas que podrían ser modelos a seguir por nuestro país.

"Con frecuencia, el ingreso de un estudiante a la educación superior depende de que haya tenido una buena experiencia en su educación básica y además de haber realizado planes estudiantiles a futuro antes de terminar la

secundaria. La falta de una planeación adecuada o efectiva en la secundaria, puede impedir la integración de los alumnos en la transición a la educación media, superior y al entrenamiento laboral. Personas entrevistadas consideran que un enlace más formal entre las escuelas secundarias, colegios de educación media, superior y la comunidad (integración social), podrían hacer que la transición de la enseñanza media a la educación superior sea más fácil para las personas tengan o no una discapacidad” (Canadá, 1997).

Recordemos que la integración es un proceso continuo, diario, dinámico y versátil, que se lleva cabo a lo largo de la vida de todos los individuos. Entonces en el rubro de educación podremos decir que existen algunas dimensiones de integración (véase cuadro 4-5) sin dejar de lado su flexibilidad según los intereses y objetivos que se persigan y las políticas de los escenarios en donde se desarrollan.

Cuadro 4-5 Dimensiones de la Educación Integrada.	
DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN INTEGRADA	
“ Educación Integrada	
1.- Integración del Contenido: utilización de ejemplos en las distintas materias que ilustran la diversidad humana.	
2.- Proceso de selección del Contenido: Ayudar a los estudiantes a darse cuenta de que cada quien tiene distintas formas de aprender	
3.- Una pedagogía de Equidad: adaptar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de cada alumno.	
4.- Reducción de los prejuicios: lecciones acerca de la diversidad y de las actitudes hacia ella	
5.- Una cultura escolar y una estructura social de oportunidades: la interacción entre todos los miembros de la comunidad escolar debe reflejar una cultura social de igualdad de oportunidades para todos”.	(Lobato, 1997)

Sistemas de Apoyo en escuelas a nivel superior: Derribando las barreras para la integración. Aquellos niños que a su ingreso al sistema escolar fueron etiquetados como discapacitados, conservan fuertemente esa etiqueta en su vida adulta y es cuando requieren de apoyos y servicios especiales (Canadá, ob cit.).

¿A quién se dirige un estudiante con discapacidad para obtener ayuda en el proceso de su participación escolar y social en la enseñanza superior? La respuesta a esta interrogante puede tener dos opciones como pueden ser : los servicios específicos para los estudiantes con discapacidad (paradigma tradicional) o los servicios generales para los estudiantes que sirven a toda la población estudiantil (paradigma actual).

En Canadá (1997) algunas instituciones de educación superior admiten a estudiantes con discapacidad en un programa para estudiantes con "necesidades especiales". En consecuencia, la satisfacción de los requerimientos y preocupación de personas con discapacidad es responsabilidad del coordinador de servicios para estudiantes con necesidades especiales. Los colegios que no tienen programas dirigidos específicamente a personas con discapacidad intelectual o física admiten a éstas personas a través del proceso de admisión regular del colegio.

En algunas universidades, los servicios y apoyos a los estudiantes están abiertos a todos ellos, incluyendo a quienes tienen discapacidad. Los departamentos de servicios a los estudiantes son con frecuencia la puerta para la obtención de apoyos, tales como lectores de textos, amplificadores o apoyos técnicos para débiles visuales o auditivos, sin tomar en cuenta el hecho de que los estudiantes que han sido etiquetados o que ellos mismos se han identificado como discapacitados, serán los usuarios principales de estos servicios (Canadá , ob. cit.).

En Canadá (ob. cit.) "los apoyos a los que han tenido acceso los alumnos en instituciones de educación superior, incluyen: supervisores o tutores de avances y aplicadores de exámenes; servicios psicológicos, como consejeros emocionales, etc"

Cuadro 4-6 Sistema Canadiense de Apoyos en la Educación Superior Incluyente.	
SISTEMAS DE APOYO	IMPLICACIONES
• Apoyos Financieros	• Promueve el liderazgo y la conciencia de la comunidad sobre la educación superior incluyente.
• Apoyos a los instructores	• Colaboración en la solución de problemas.
• Apoyo para los estudiantes.	• Desarrollo profesional.
• Apoyos para modificaciones.	• Becas
	• acceso a los servicios.
	• Tecnologías de adaptada.
	• Transportación.
	• Asesoramiento y tutelaje por los pares.
	• Acceso físico a los edificios y al campus.

Los estudiantes con discapacidad pueden sentirse más a gusto al tener acceso a los apoyos relacionados a sus necesidades educativas especiales, por medio del departamento de servicios a alumnos más que a través de una oficina especial que los etiqueta, sí a todos los estudiantes se les da un trato más directo, dando igual respeto y valor a sus necesidades e intereses, sin tomar en cuenta la presencia o ausencia de alguna discapacidad.

Las personas que podrían estar a cargo de lo anterior son: Consejeros estudiantiles, Psicólogos, Asesores de servicios de apoyo, Directores de servicios para estudiantes, Coordinador de servicios generales para los estudiantes, etc. La descripción de sus trabajos puede cambiar conforme cambien las necesidades de los estudiantes y los programas de los servicios relacionados con la población estudiantil sean adaptados a los recortes de presupuesto y ajustes del sistema (Canadá, ob.cit.).

“Por su parte la Organización Nacional de Ciegos de España dedica grandes recursos a la educación de sus afiliados en sus diferentes etapas formativas: la infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y la formación profesional o los estudios superiores y universitarios, así como la formación permanente de adultos. El objetivo de participación social debe iniciarse cuando es posible desde la primera etapa. En este sentido, cabe destacar el esfuerzo que la ONCE está haciendo en la

adaptación del puesto escolar. También, a título de ejemplo, la puesta en marcha de módulos de capacitación profesional, que se actualizan en función de lo que demanda el mercado de trabajo” (ONCE, ob. cit.).

“Los estudios universitarios, a excepción de los de fisioterapia, se cursan en régimen de integración. La ONCE a firmado acuerdos de colaboración con destacadas universidades españolas para favorecer a los estudiantes afiliados. Los principales servicios que presta la ONCE son los de orientación profesional y vocacional, con textos adaptados, grabaciones, material tecnológico, etc. Igualmente se le proporcionan becas y ayudas económicas. Estas aportaciones se concretan en becas para gastos generales, ayuda familiar, residencia, apoyo a los licenciados, para transporte, comedor, idiomas, inserción laboral, préstamos para una especialización y para toda clase de material que requieran” (ONCE, ob. cit.).

Velázquez (ob. Cit.), comenta que en México los apoyos que se tienen a partir de la enseñanza media, van escaseando conforme se avanza, la falta de libros en Braille es aún más marcada en las distintas licenciaturas que suelen estudiar las personas con ceguera (Derecho, Pedagogía, Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación Filosofía y Letras, Letras o Literatura Inglesa, etc.).

La UNAM brinda apoyos, dentro de Ciudad Universitaria, en la Biblioteca Nacional, esta el departamento de Tiflología, el cual cuenta con computadoras que tienen lectores de texto, lo que facilita el acceso a la información que debe consultarse. Las máquinas tienen amplificadores o lupas, que permiten la lectura de personas con debilidad visual. Anteriormente también se prestaba el servicio de lectura en voz alta y mecanografiado de tareas o trabajos. Además también tiene otro equipo de cómputo adaptado en DGSCA (Dirección General de Estadística y Cómputo).

4.5 Oportunidades laborales

Una vez terminada la educación ¿Cuáles son las alternativas para una persona con ceguera?, ¿En qué campos laborales puede desempeñarse?,¿

Quiénes o cuáles son las empresas dispuestas a contratarlos y bajo qué condiciones? Éstas y muchas interrogantes más existen sobre un incierto porvenir laboral de las personas con discapacidad, pero la respuesta puede ser variada aunque básicamente dependerá de las actitudes que la sociedad tenga hacia la diversidad humana.

Difícilmente alguien puede participar socialmente y desarrollarse como persona sin un puesto laboral. Al respecto, en España, la ONCE se encarga de adaptar empleos a sus afiliados, brindándoles capacitación para el uso de materiales tiflotécnicos, lanza campañas de información, y da cursos de capacitación y sensibilización a los empresarios, también ha creado una especie de lotería que emplea a un gran número de sus afiliados. En el cuadro 4-7 se muestran los empleos en los que con más frecuencia trabajan las personas ciegas, según reporte de la ONCE en 1996:

Cuadro 4-7 Reporte de Empleos para personas con Ceguera: ONCE 1996.

EMPLEOS	NO. EMPLEADOS	EMPLEOS	NO. EMPLEADOS
Telefonistas	305	ATS	18
Fisioterapeutas	123	Informáticos	17
Profesores	96	Limpiadores	13
Agentes comerciales	91	Técnicos	10
Empresarios	74	Estenotipistas	9
Administrativos	79	Delegados	7
directores-gerentes	64	Ingenieros	6
subalternos	44	Periodistas	4
Mecánicos	24	Economistas	2
Abogados	21	Otros	55
Locutores	21		

Además de los empleos citados anteriormente, en México también existen personas con ceguera que son escritores, cantantes, músicos, traductor-intérprete, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, recepcionistas, bibliotecólogos,

comerciantes, etc., todas estas tareas pueden ser más fáciles y realizarse con mayor eficacia y eficiencia si existen los recursos tiflotécnicos que respalden las actividades de las personas con ceguera.

Según Aguinaco (1998), en búsqueda de dar respuesta a la integración laboral de personas con Discapacidad, en junio del mismo año surgió en México un proyecto llamado: *Lineamientos para la atención de personas con discapacidad*. A partir de varias peticiones realizadas por grupos de personas con discapacidad, referente al establecimiento de una flexibilización del programa de becas se logró desarrollar éste proyecto; que fue aprobado por el banco Interamericano de Desarrollo, el cual financia a la Secretaría de Trabajo y Previsión Social para otorgar dichas becas. Para concretar el proyecto se firmó un convenio con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), a fin de otorgar una certificación a las personas con discapacidad que serán beneficiadas.

“Es importante recalcar los cambios que presentó el Programa de Becas para la Capacitación al trabajo (PROBECAT), para las personas con discapacidad:

- 1.- La modalidad escolarizada se extiende hasta 6 meses de duración si el curso lo amerita.
- 2.- No es indispensable saber leer y/ o escribir en ninguna modalidad. Tampoco haber trabajado con anterioridad.
- 3.- Para integrarse a un curso de personas con discapacidad, se debe contar con un certificado emitido por el DIF de su comunidad donde se indiquen las habilidades del aspirante para tomar el curso respectivo.
- 4.- Si la persona con discapacidad puede integrarse a un grupo regular, debe hacerlo omitiendo los lineamientos específicos de selección”.

Desafortunadamente, el proyecto Lineamientos para la atención de personas con discapacidad, es muy poco conocido, tanto por autoridades, como empresarios e

incluso por los propios interesados (personas con discapacidad). Deseamos fervientemente que este proyecto, se lleve a cabo con éxito para bien de la sociedad en general, ya que habrían menos personas con discapacidad viviendo a expensas de lo que los demás (familia o amigos) puedan o quieran darles.

En la actualidad las personas con ceguera pueden trabajar con ayudas mínimas, siempre y cuando, cuenten con recursos tiftotecnicos que les permitan desempeñarse con autonomía.

El término tiftotecnicos se deriva de "Tiflos, ciego en griego, es la parte de la medicina que estudia la ceguera y los medios para curarla, la tiftotecnología se refiere a los aparatos e instrumentos específicos para ciegos". (ONCE, ob, cit.).

"Se entiende por tiftotecnología al conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos o débiles visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer la autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa". (España, 1995) Por lo tanto el instructor tiftotécnico es el profesional (psicólogo, pedagogo, técnico de rehabilitación básica, etc.) , que instruye, asesora e informa acerca del manejo, utilización, funciones y aplicaciones de los equipos tiftotecnicos . Algunos de los equipos tiftotecnicos más útiles tanto en la escuela como en el mercado laboral son los que enseguida explicamos brevemente:

- Síntesis de voz: es una salida de voz que verbaliza el contenido de la pantalla del ordenador lo que da independencia a la persona con ceguera para explorar la pantalla, situarse en el lugar elegido y accionar un comando (lectura de toda la pantalla, de varias líneas, una línea, palabra, letra, indicar la posición del cursor etc.). De éste se derivan el Sintetizador VERT PLUS, y el sintetizador de voz CIBER 232.
- VERT PLUS: consta de una tarjeta para PC, un programa, un altavoz y auriculares. El CIBER 232 es un sintetizador de voz externo que accede a la

información de la pantalla a través del puerto serie RS 232 (no necesita instalación hardware).

- Línea Braille: "dispositivo que conectado al PC le permite al ciego la lectura de la información que ofrece la pantalla del ordenador, a través de una línea con células Braille donde se transfiere el contenido línea a línea". (España, ob. cit.).
- Braille Speak:" pequeño aparato con teclado Braille y voz sintética, que realiza diversas funciones: creación de archivos, calculadora, reloj, calendario y cronómetro. Posee puerto serie, que hace posible su conexión al ordenador y por lo tanto establece la comunicación con éste. Su memoria es de 640 Kb. tiene una autonomía y utilización de 12 horas y lleva incorporadas baterías recargables. El equipo se completa con su unidad de discos y un programa lector (PC mas-ter) que permite el acceso de la pantalla". (España, ob cit.).
- Optacón: aparato portátil que permite a la persona con ceguera el acceso a la lectura de un texto en tinta. . Consiste en la transformación de cada signo del texto en vibraciones perceptibles al tacto donde se recibe la forma en relieve, a mayor tamaño, de cada letra o signo y que puede captarse con la yema de un dedo. Consta de una cámara lectora, una sección electrónica y una placa táctil compuesta por unos vástagos encargados de transformar la imagen visual en imagen en relieve". (España, ob. cit.).
- Otras adaptaciones tiflotécnicas son: Braille N-print, Reconocimiento óptico de caracteres, calculadora científica, libro hablado y para personas con debilidad visual existen los programas de ampliación en la pantalla del monitor y lupas de televisión.

El uso de la tiflotecnología les brinda a las personas ciegas, autonomía e independencia respecto al manejo de información. Además de la posibilidad de acceder a la misma fuente de información que cualquier persona, en los programas que sean compatibles. Realización de trabajos mecanografiados, evaluaciones, archivos de información, uso de diccionarios, bases de datos etc. También podrá usarse la computadora como vehículo de comunicación vía Internet auxiliándose con el programa lector jaws (España, ob. cit.).

Para que la integración sea real el cambio no solo se plasma en el papel, para que pueda darse es preciso que la propia persona con discapacidad cambie su actitud, ante el reto que representa la vida para cualquiera de nosotros, y aunado al cultivo de valores universales (equidad, igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, entre otros) y a nuevas actitudes que reflejen un modo de pensar, sentir y hacer de la sociedad distinto ante la diversidad humana. ***“Todas las medidas tomadas para procurar la máxima integración y participación de las personas con discapacidad en la sociedad, serán insuficientes si no van acompañadas de amplios planes de información, prevención y rehabilitación”.*** (Larrañaga, 1996).

CAPITULO 5

ACTITUDES

La presente investigación es un estudio de las actitudes que tienen tanto profesores como alumnos de la facultad de Psicología hacia la integración de personas con ceguera, de ahí que sea preciso saber, conocer y entender a que se refiere el término actitud, y desde cuando surge el interés por estudiarlo, cuales son sus componentes y de que manera influyen en nuestro diario comportamiento, pensar y sentir sobre las cosas, personas o fenómenos sociales. Únicamente así podremos ser capaces de reflexionar si hacemos por PROPIA CONVICCIÓN las cosas o por tradiciones y creencias que nos han sido inculcadas generación a generación. Para así poder cambiar la actitud de una sociedad cerrada a una que brinde mayor apertura a la diversidad.

A continuación se presenta el cuento "POR UN LIBRO", que es una clara muestra del que, como y por que hacemos o dejamos de hacer cosas aun cuando no concuerden del todo nuestras acciones con lo que sentimos o pensamos.

Por un libro

Sentado en aquel café de la colonia Roma, jamás imaginé lo que me iba ha pasar. Hoy todo mi interior aún se encuentra revuelto, impactado, impresionado, aún no lo logro asimilar ésa vorágine de sentimientos que siguen girando y girando, quizás con menor intensidad que antes, peor aún girando.

Era una tarde seguramente como cualquier otra, creo que no hacía calor ni frío, estaba en un café en la calle de Orizaba, de ésos con mesitas afuera,

tomándome un café capuchino mientras veía pasar a la gente, tuve entonces un antojo punzante por un puro, me veía yo sentado, saboreando mi capuchino, viendo a la gente y fumándome mi puro, un "Te amo" número ocho estaría bien, pensé sin embargo no había puro y no tenía idea de donde podría comprar uno por ahí cerca, volví la vista a mi café a la mitad, y me embebí en la espuma, muerta ya, pegada en las paredes del vaso, el calor de la mezcla de leche y café, las pequeñas partículas de canela, flotando en el aromático y aún caliente líquido. Pensé en comprar el puro en un Sanborn's cercano, pero se rompería la magia, sabía que si me levantaba, todo se perdería. En esas profundas cavilaciones transcurrió no sé cuanto tiempo.

Súbitamente un sonido particular, un sonido metálico que reconocí, me hizo levantar la mirada. Ahí estaba ella veinticinco a veintisiete no más cabello castaño oscuro, con un corte como de hongo, piel apiñonada clara, sus ojos, quizás cafés, tras unos anteojos ovalados de armazón muy delgada que hacían resaltar sus facciones discretamente maquilladas, un poco de suave rojo en sus labios, ligeramente carnosos y pequeños, y una brizna de rubor en las mejillas. Era una cara bonita, me gustaba, y mucho.

Subrepticamente continué mi recorrido por toda ella, por su vestido de flores pequeñas, largo hasta las rodillas y sin mangas, lo que permitía ver su blusa color rojo, con cuello de tortuga, que sugería un delgado torso, como toda ella, en la espalda traía una mochila que contenía, según pude darme cuenta mas tarde, sus libros y seguramente todo lo que un mujer guarda y nosotros ni siquiera podemos imaginar.

Ella se acercaba, se dirigía hacia donde me encontraba, deseé que se sentara cerca de mí. Me di cuenta entonces de mi nerviosismo, detuve mi escrutinio, no sabía que hacer, no me atrevía a mirarla directamente, todos mis sentidos se aguzaban, mi oído capturaba todos los ruidos tratando de ubicar su posición por los sonidos de sus movimientos, me dolían los ojos tratando de ver por el rabllo lo que hacía. Era un ridículo manojito de nervios tensos y sentidos exacerbados.

Me sentí absurdo, me sabía un idiota, entonces de manera lo más natural que en esas circunstancias podía, levanté la mirada y la vi de frente, era ya un hecho que iba a sentarse, me alegré y le sonreí. Mi excitación crecía pero la controlaba, al menos eso trataba de hacer, adiviné sus movimientos, y

ganándole al mesero que se acercaba, me puse de pié para retirar la silla de la pequeña mesa que se hallaba a mi derecha, en la que era obvio se sentaría. Ella me devolvió la sonrisa y me dio las gracias, quise hacer algo, pero no sabía que, así que me quedé parado tras la silla esperando, observando, el mesero trató de ayudarme tomándola del brazo y ella le dijo en un tono amable, aunque un tanto duro:

- No déjeme, mejor yo. Gracias.

Yo respiré aliviado, eso me proponía y el mesero se había tirado por mí, mentalmente se lo agradecí y seguí en mi posición. Finalmente ella se sentó entonces me estiré y tomando sus bastones le dije:

- ¿Los pongo aquí?- Señalando la otra silla-

Ella asintió mientras quitaba los seguros de las articulaciones de sus aparatos ortopédicos y doblaba las rodillas, enseguida se descolgó la mochila en su espalda, yo la detuve hasta que sacó los brazos de los tirantes, y la puse sobre la mesa a su derecha, ella se acomodó en la silla y el mesero con cara de desconcierto le acercó la mesa.

Yo no sabía que decir o hacer, así que pensé que lo mejor era regresar a mi mesa, ella me dio las gracias nuevamente con una sonrisa que encendió todas sus facciones y me hizo volver a reparar en ellas, nada había cambiado, me gustaba mucho pero...

Regresé a mi mesa, y mecánicamente me volví para el lado contrario.

Un torrente de pensamientos se desbordaba en mi mente y me impedía ver con claridad. ¿Y ahora que seguía?. Me arrepentí de no traer mi libro, no tenía ningún refugio, sentía que ya no podría seguir ahí, sin hacer nada, me sentía tenso, tenía que hacer algo.

Entendí que solo había dos caminos o apuraba el resto de mi café, ya frío y sin gusto, y me iba, o me atrevía a hablarle.

Súbitamente detuve todo ¿Qué diablos me estaba pasando? ¿Porqué tanto alboroto por una muchacha? ¿Porqué me gustaba? ¿Qué no veía lo obvio?

Era una chava inválida; linda si, pero inválida, me empecé a preocupar, ¿Estaría mal? Acudieron a mi mente palabras como perversión, fetichismo, etc. Me revelé a aceptarme como un ente perverso, desviado...

Paré me di cuenta que me estaba hundiendo en una maceta, volví a mi café, casi terminado, -¿Libro mío, ¿Dónde estas? - voltee hacia ella, quien ya tenía un café y un pastelito, de su mochila había sacado un cuaderno y un libro que ya estaban abiertos sobre la mesa esperando, mientras ella daba vueltas con la cucharilla a su café, capuchino por cierto.

Sintió mis miradas pues volteó a verme y me sonrió de nuevo, descubierto, devolví la sonrisa turbada y entendí que si no hablaba ahora, tendría que irme.

- *¿Tarea? – dije señalando con la cabeza los libros.*
- *No, son solo unos apuntes que quiero checar.*
- *¿Es mucho?*
- *Pues regular, en realidad la tarde está rica y se me antojó un cafecito antes de irme a la casa.*
- *¿Vives por aquí?*
- *Mas o menos, aquí pasando Insurgentes.*

Su voz suave, v bien modulada, supuse que tendría buena voz para el canto.

- *Ah pues está cerca*
- *Si, de hecho, me voy caminando.*

Era el momento de la verdad.

- *Oye ¿no te importa si me siento contigo?*
- *No claro, por favor. –señalando la silla junto a ella.*

Estaba hecho Ella cerró su cuaderno y su libro, me levanté y caminé a la silla junto a ella, ella hizo el ademán de quitar sus bastones, pero me adelanté y los recargué en la orilla de la mesa, me senté y me dijo:

- *No, déjalos si quieres en el piso, a ver pásamelos.*
- *No, no te preocupes, yo los pongo aquí.*

Dejé finalmente los bastones en el piso, cuando regresé mi mirada a la de ella, me di cuenta que efectivamente me gustaba, no había ninguna duda. Era realmente linda.

Empezamos a platicar de un montón de cosas sin importancia, ya estaba mas relajado, me sentía a gusto y contento por estar donde y con quien ya quería, me di cuenta, que parte de eso lo debía a no haber llevado libro, lo agradecí.

Ella se llamaba Rocío, María del Rocío, soltera, veintiocho años, del Distrito Federal, hablamos de lo que suele hablarse en éstos casos, del clima, la familia, de lo que ella hacía, etc. Resulta que estaba tomando un curso de apreciación artística en Casa Lamm, le gustaba visitar museos, la lectura, la pintura, y la música clásica.

Cuando me tocó hablar de mí nuevamente empecé a transitar por los amplios y bien pavimentados caminos de la estupidez, primero sentí que yo hablaba de mis gustos, que eran prácticamente los mismos, sonaría falso, sin embargo tampoco se trataba de inventar. No, me dije, le diría la verdad. Inmediatamente el prejuicio atacó de nuevo, ¿Qué pasaría si la llevara a un concierto y encontrara a alguien conocido? O en alguna exposición, y...

Debí determe otra vez. Cuanta basura tenía dentro. Me sorprendió la manera como estaba estorbando a mí mismo para pasármela bien con una mujer que me gustaba. Su voz tranquila, apacible y el movimiento de sus manos, continuo pero no exagerado, obraba en mi efecto sedante, me sentía bien, a pesar de mis accesos de prejuicio desbocado.

Pedí otro café, muy suave, pues los efectos de la cafeína, me tenían sobreexcitado. Hubo un momento de silencio mientras el mesero se alejaba, volví a tensarme, decidí huir momentáneamente fijando mi vista en la espalda en retirada, pero ella seguía ahí, sentí su mirada. Me encontré con un rostro serio, pero que no denotaba enojo, ella escudriñó mi rostro, no sé que leería, y sin retirar la mirada frunció levemente el entrecejo y me dijo, de modo que sonara casual.

- ¿En qué estas pensando? – Sin dejarme contestar continuó
¿Estas desconcertado, verdad? No, no es necesario que me contestes puedo sentir que traes una verdadera revolución dentro, ¿me equivoco?

Me sentí además de expuesto, un verdadero estúpido, mezcla bastante desagradable, me había descubierto, parecía que estaba leyendo un libro en mí. Mi actuación había sido un fracaso, sentí que un fuego me devoraba, no sabía que decir, mis sienes latían con rapidez, eso era todo, me rendí, no había mas que ocultar, era inútil, pensé en disculparme y largarme. Sin embargo ella iba delante de mí, volvió a leerme y con la misma voz, sin dureza, me dijo:

- *No te apures ya sé, además eres bien transparente y en tu cara se reflejan tus cambios. Es normal, estoy acostumbrada a que pasen éstas cosas, a las reacciones raras de las personas, a que quieran pensar o sentir por ti, que te quieran ayudar pues creen que no puedes, que te traten diferente. No me guata, pero se supone que debo aceptarlo, aunque odio que se me queden viendo como bicho raro mientras camino, cuando subo o bajo escaleras, cuando me siento o me levanto, sin embargo es normal, se supone que debo ya estar acostumbrada, pero no. Lo odio de veras, aunque no les diga nada.*

- *Cuando de plano no me aguanto y entonces si me desboco, es cuando consideran que por el hecho de estar así, no piensas, no sientes, no tienes sueños, no eres mujer, y estás resignada a agarrar lo primero que pase. ¡Están locos! Creen que esperas que alguien te haga el favor. No saben, y lo peor es que no les interesa saber, te ven con lástima, inclusive hay quienes te ven con desprecio, como si no debieras usar los mismos transportes, los mismos pasillos, las mismas escaleras, como si debieras ocultarte para que nadie te viera, como si no pudieras enamorarte de quien tu quieras y debieras, por estar así, buscar solamente a gente igual que tú, y si cometes la gran falta de fijarte en una persona sana, se inicia el conflicto para él. Tiene miedo de que lo vean contigo, no te lleva a su casa, ni conoces a sus amistades, no puedes entrar a su mundo, té oculta como si fueras un pecado, un error, como debieras avergonzarte por algo de lo que no eres responsable.*

Yo seguía callado, la escuchaba, tenía razón, eso sentía, así pensaba contra eso trataba de luchar y ella la había detectado. Mis ojos seguían con ella, veía sus manos, siempre en movimiento, finas, sus delgados dedos coronados por sus uñas pintadas de rojo bajito, bonitas como toda ella, sus ojos cafés, de pronto duros, de pronto, tristes, pero siempre brillantes, su

cabello lacio, acompañando los movimientos de su cabeza. Me relajé dejé de luchar, estaba totalmente entregado y ella lo sabía.

Ella sonrió, seguramente ya había detectado mi rendición total, yo no sabía que decir, intenté sonreír también, no sé si lo habré conseguido, el caso es que ella sonrió, en su cara había una mezcla de comprensión casi maternal y expectación, esperando que yo dijera algo. Traté de responderle, buscaba algo inteligente que decirle, sabía que esa apertura no era usual en ella, que algo se había disparado en ella y se había desahogado conmigo.

Sin embargo no encontraba palabras, todo lo sucedido daba vueltas en mi cabeza, parecía como si el tiempo se hubiese detenido, no habían pasado mas de unos segundos, pero a mí me parecían siglos. De repente ella, como entendiendo que necesitaba un empujón, puso su mano sobre la mía y la apretó ligera, pero firmemente. De inmediato hubo reacción, el contacto de su cálida piel sobre la mía me causó la sensación de un choque eléctrico, traté de que no se notara, pero seguro fracasé, pues parecía ser ésa la tónica del día, miré hacia nuestras manos, luego ella, quien con una amplia sonrisa, esperaba mi reacción, mi respuesta...

- *Es cierto, creo que no tenemos conciencia, los prejuicios nos carcomen, nos ciegan, nos impiden ver más allá y solo vemos lo que queremos ver, nos cerramos y no entendemos que afuera de nosotros hay gente que también lucha por vivir, por ser, que algunas veces tiene elementos que nosotros, y por ése solo hecho, les damos la vuelta, y tienes razón, no sólo los ignoramos, sino que hasta los despreciamos. Creo que si pudieran ver todos lo que me muestras hoy, no podrían volver a cerrar los ojos ni sus mentes, podríamos, ver y valorar la lucha de quienes quieren un lugar digno en éste mundo loco. Podríamos valorar sus sentimientos, sus anhelos, su sensibilidad y entonces quizás podríamos, no solo verlos, sino vernos a nosotros mismos, darnos cuenta que todos queremos un lugar, y que no somos diferentes, por lo que entenderíamos a quien ésta frente a nosotros, sin importar sus capacidades. Seguramente nuestras vidas, la de todos, sería mejor.*
- *María del Rocío, me das dado la vapuleada de la vida, me pegaste hasta con la cubeta. Pero gracias, por que me dejaste ver el interior de un ser muy hermoso y tierno.*

*Apreté su mano, ella correspondió, nuestras manos se tomaron y no se soltarían más aquella tarde.
De hecho, v no habrían de soltarse nunca más.*

*Jorge Trujillo
Octubre 1998*

5.1 Orígenes

“El interés y el desarrollo del concepto de actitud, como objeto de estudio de la psicología, surge porque estos constituyen elementos valiosos para la comprensión y la predicción del comportamiento. Las actitudes no sólo explican y permiten predecir la conducta, también ayudan a modificarla (Marín, 1979 citado en Buñuelos, 1997)”.

“El término actitud fue citado por primera vez en la literatura de Herbert Spencer en 1862 (Villagrán, 1992) mencionando que para llegar a un juicio correcto en una cuestión en disputa, depende mucho de la actitud mental que preservemos a escuchar o al tomar parte en la controversia: y para preservar una actitud correcta, necesitamos conocer que la verdad y la no verdad son el punto medio de las creencias humanas”(Allport, 1967). En esta visión sobre las actitudes, Spencer pone como adjetivos o extensiones al concepto tales como mental o correcto e indica la importancia que la actitud tiene sobre los juicios.

Por su parte Allport (1967) indica que la etimología del término actitud se deriva del latín “aptus” que significa capacidad, conveniencia o adaptación y que

probablemente por su forma de aptitud connota un estado subjetivo o mental de preparación para la acción.

"El estudio de las actitudes tuvo mucha importancia durante la década de los treinta, durante la Segunda Guerra Mundial; fue objeto de estudio por parte de los investigadores que trabajaban para el ejército de los Estados Unidos, los que llegaron a la conclusión de que la relación entre actitudes y conducta era importante tanto para estudiar la política general del ejército, como para casos específicos como la moral de la tropa y las conductas manifestadas en la línea de fuego "(Marín ob. cit.).

Seguendo a Bañuelos "Actualmente es aceptada aquella definición de actitud que en mayor o menor medida considera los siguientes componentes: el afectivo, el cognitivo y el conductual. Sin embargo, esto no siempre fue así. Las diferentes definiciones que existen sobre actitud demuestran que, desde los estudios iniciales, se enfatizaba algunos de los componentes que la integran".

Allport refería la existencia de más de cien definiciones de actitud. Aquellas que enfatizan o consideran únicamente el aspecto afectivo; por ejemplo:

- Thurstone (1928) decía que la actitud es la suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones; nociones preconcebidas, ideas, temores o convicciones acerca de un asunto determinado.
- Morphy, Morphy y Newcomb (1935) consideran la actitud como una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación a un objeto.
- Triandis (1971) la considera como una idea cargada de emoción que predispone un conjunto de acciones a un conjunto particular de situaciones sociales.

Otros autores la definen poniendo énfasis en la conducta, en el actuar de cierta manera; entre otras se encuentran las siguientes definiciones:

-Thurstone en 1928 definió a la actitud como un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directa o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado (Espinosa, 1991).

-Allport en 1924 planteó la actitud es la preparación o anticipación a la respuesta actual, constituye un importante determinante de la conducta social resultante.

-Newcomb, Turner y Converse (1965) destacan el elemento cognitivo, al considerar la actitud como una organización de cogniciones (pensamientos o razonamientos) poseedoras de valencias. Por su parte Rockeach (1969) la considera como una organización duradera de creencias acerca de un objeto o una situación, que predisponen a la persona a responder de determinada forma.

"Con base en toda esta diversidad de definiciones aportadas por los teóricos de este constructo, *Rodríguez (1976) lo define considerando sus tres componentes. La actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto*".

- Katz, (1970) "la actitud es la predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto, persona o aspecto de este mundo. Las actitudes incluyen el núcleo sensible o afectivo del agrado o desagrado y a los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos (personas, situaciones, eventos etc.)". (Espinosa).

- Krech y Crutchfield (1962) "definen a la actitud como un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas; sentimientos o emociones con tendencias a favor o en contra en relación con el objeto social de que se trate". (citado en Espinosa, ob. cit.).

-Curtis (1972) afirmo que las actitudes son predisposiciones a obrar, decir, pensar y sentir en relación a lo objetos y a las personas. En este sentido las actitudes se refieren tanto a la respuesta actual como a la dirección establecida (aceptación, rechazo o indiferencia) (citado en Sosa y Ávila, 1987).

- Sherif y Sherif (1965):" las actitudes se refieren a las posiciones que las personas adoptan y aprueban acerca de los objetos, controversias, personas, grupos e instituciones" (citado en Sosa y Ávila)

- Jones y Gerard (1967) Dicen que "la actitud es el resultado de la combinación de un silogismo, de una premisa construida por un valor, las actitudes son , esencialmente valores derivados de otros valores que son más básicos o que fueron internalizados con anterioridad en proceso de desarrollo (en la infancia toda conducta o comportamiento es aprendido mediante imitación" (citado en Sosa y Ávila).

-Breedman, Carlsmith y Searg (1970) para ellos "la actitud es una colección de cogniciones, creencias, opiniones y hechos (conocimientos) incluyendo las evaluaciones (sentimientos) positivas y negativas, todas relacionándose y describiendo a un tema u objeto en general" (citado en Sosa y Ávila).

-Rosnow y Robinson, (1967) adaptada por Mann en 1970: plantea que el término actitud significa la organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse del modo en que lo hace (Sosa y Ávila)

Analizando toda la amplia gama de definiciones sobre actitudes aquí citadas, podemos concluir que estas contienen:

- 1.- Predisposición o preparación para responder.
- 2.- Organización duradera de creencias y cogniciones (pensamientos o razonamientos) que todo individuo tiene por herencia cultural.

3.- La carga afectiva que va a favor o en contra de un objeto psicológico (persona, situación, institución o fenómeno).

4.- La dirección (aceptación, rechazo o indiferencia) hacia un objeto psicológico.

5.2 Componentes de las actitudes

Como ya hemos dicho a lo largo de este capítulo son tres los componentes actitudinales a los que nos referiremos: afectivo, cognitivo y conductual. El componente afectivo según Fishbein (1965, citado en Bañuelos, 1997), "es el elemento de mayor importancia en una actitud; se entiende como el sentimiento que está a favor o en contra de un determinado objeto social. Este componente se forma por los contactos que hayan ido ocurriendo entre el objeto y las circunstancias placenteras o desagradables con el objeto. Como menciona Marin (1979) la actitud surge a través de una serie de procesos de asociación entre los estímulos y algunos efectos recompensantes o de castigo; a partir de allí se generaliza la emoción asociada con el objeto social".

Para Smith (1947) "el componente afectivo de la actitud incluye la dirección y la 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 "(citado en Javiedes, 1995)

Siguiendo a Smith el componente cognitivo, está formado por el contexto informativo y la perspectiva temporal de la actitud. El primero se refiere al conjunto de creencias, estereotipos y conocimiento actual que la persona posea respecto al objeto actitudinal; la perspectiva temporal se refiere al grado en el cual la anticipación del desarrollo del objeto está integrada a la perspectiva actitudinal presente.

Por su parte el componente conductual según Javiedes (1995) se refiere al curso de acción que tomará la persona con respecto al objeto de actitud; la pasividad y labilidad son dos dimensiones importantes de este componente.

5.3 Cambio de actitudes

En un principio se pensaba que la información era la vía regia para producir un cambio de actitud, sin embargo, Smith opinaba que la información por si sola no basta a menos que esta sea relevante para alguna de las funciones que la actitud tiene dentro de la estructura de la personalidad del individuo (tomado de Javiedes, 1995).

Cuadro 5.1 Funciones Básicas de la Personalidad mediadas por la Actitud^Ψ

- 1.- Función de Valor representa la expresión de valores personales y sociales básicos para el individuo.
- 2.- Función de Consistencia: refleja el grado en el cual la actitud es consistente con la forma de reacción Característica del individuo.
- 3.- Función de gratificación: representa la relación más directa entre actitud y la satisfacción de la Necesidad básica subyacente.
- 4.- Función de significado: hace que el mundo del individuo sea predecible y ordenado, que el conocimiento y experiencia sean estables e integrados. En este sentido, la actitud puede simplificar el mundo objetivo sin que las distorsiones cognitivas sean de tal magnitud que bloqueen la habilidad del individuo para operar afectivamente sobre su entorno.
- 5.- Función de conformidad: esta subyace una necesidad básica de aceptación y aprobación, que facilite la Identificación del individuo con personas valoradas y propicie la relación interpersonal.

^Ψ Tomado de Smith (1947) citado en Javiedes,(1995).

¹ Véase la función 1 del cuadro 5.1

Las funciones actitudinales de la personalidad se conjugan, por ejemplo el individuo actúa de conformidad, no dice ni hace lo que piensa por el que dirán o por conveniencia, (valora al objeto actitudinal) y la gratificación que obtendrá al manifestar o no una actitud, lo que dará como resultado consistencia y un significado muy particular a las actitudes de cada persona (véase cuadro 5.1).

Recordemos que la personalidad de un individuo se forma a lo largo de su vida y sus actitudes pueden ser moldeadas según las circunstancias en que la persona se desenvuelva.

Retomando a Bañuelos, (1997) la investigación sobre los componentes afectivo y cognitivo, demuestra que hay congruencia entre ambos. Rosemberg (1960) demostró que si se cambia el elemento cognoscitivo de una actitud, también cambiará el afectivo. en otras palabras, si se cambian algunas características negativas (torpeza) asociadas a un objeto (en este caso la discapacidad) por características positivas (capaz o eficaz), la reacción emotiva afectiva cambiará positivamente ante la discapacidad.

Según un estudio de Smith en colaboración con Bruner y White, las actitudes se mantienen y sostienen por medio de tres funciones:

a) Valoración del objeto⁶, se refiere a su utilidad para la orientación del individuo respecto a su ambiente, está relacionada con la potencialidad de la actitud para clasificar objetos y actuar apropiadamente, se trata sobre todo, de una función cognitiva que propicia un sentido de realidad;

b) Ajuste social: "es una función mediadora en las relaciones interpersonales, facilita, mantiene o interrumpe las relaciones sociales" (Javiedes, 1995).

c) Externalización: esta función se cumple cuando las actitudes se forman de tal manera que van a defender a la persona de la ansiedad generada por conflictos internos, al no cumplir con lo que su grupo de pertenencia le pide.

Desde este punto de vista para la función de valoración del objeto es importante que las campañas publicitarias aporten información real para romper con los mitos de minusvalía o plusvalía (Larrañaga, 1995) de las personas con necesidades especiales y de esta manera poder considerarlas como seres humanos con la individualidad que a todos y cada uno de nosotros nos identifica. En el caso del ajuste social la integración se facilitaría si hubieran platicas o campañas de

sensibilización, a la población en general, incentivos económicos por parte del gobierno a las empresas que permitan la inserción laboral a las personas con discapacidad; y en el caso de Externalización la atención para un cambio de actitudes tiene que ser muy personalizado y por lo tanto no se puede promover a través de medios de comunicación masivos.

En el cuadro 5.2 se presenta la descripción de las características del objeto actitudinal que realizaron Smith, Bruner y White, entendiéndose por objeto la persona, situación, grupo social, institución o circunstancia ante la cual un individuo tiene una determinada forma de reaccionar que dependen de su sentir, razonar u opinar.

Cuadro 5.2 Características del objeto actitudinal^u
<p>1.- Diferenciación: se refiere a la complejidad percibida en el objeto actitudinal.</p> <p>2.- Prominencia: es la medida en que el objeto es central o marginal a la cotidianidad del individuo.</p> <p>3.- Perspectiva Temporal: se entiende como la permanencia o transitoriedad del interés de la persona Por el objeto.</p> <p>4.- Apoyo Informativo: referido a la información o conocimiento relevante que el individuo tiene acerca del objeto.</p> <p>5.- Valoración del Objeto: es el afecto de la persona hacia el objeto de actitud.</p>

^u Tomado de Smith y colaboradores, citado en Javiedes. 1995

Siguiendo la idea de Javiedes sobre el cambio de actitudes, nos dice que: "El cambio de actitud se plantea, en términos del cambio en una o más funciones del mantenimiento de las actitudes; el procedimiento diseñado con tal propósito puede dirigirse a alguna de ellas en particular; sin embargo, el proceso total afectará las tres funciones pues aunque una actitud sirva en diferente grado a las funciones descritas un determinante puede ser más importante que los otros dos. Teóricamente, si predomina la valoración del objeto el cambio puede darse como respuesta a la racionalidad de los argumentos o a la nueva información . Para la

segunda función, ajuste social, el cambio se realizaría por medio de la presión del grupo, inducción de prestigio, etc. y si se tratara de una actitud donde predomina la función de externalización la vía estaría en algún sistema de psicoterapia que permitiera al individuo dilucidar la fuente de sus conflictos y ansiedades”.

“Cuando se modifica uno de los tres componentes, puede ser inducido un cambio de actitud. *De acuerdo a Rodríguez (1976)* el cambio en el componente cognoscitivo se logra si se pueden incitar cambios en los conocimientos o creencias que una persona tiene acerca de un objeto social, (en este caso al contrastar los mitos y realidades de las personas con discapacidad) es probable que se produzca un cambio en los sentimientos y la manera de actuar que dicha persona muestra ante tal objeto” (Bañuelos 1997).

Continuando con Bañuelos afectos y cogniciones, como ya se mencionó, tienden a ser armónicos y si uno de estos elementos cambia, quizá cambie el otro, por ejemplo: si se da un cambio afectivo se liberará una búsqueda de apoyo cognoscitivo que esté en armonía con el sentimiento modificado.

“En cuanto al cambio conductual, no sólo el afecto y el conocimiento tienden a estar en armonía cuando se está trabajando con las actitudes, si no también la conducta pública educada por determinada actitud. En consecuencia, si se modifican los elementos afectivo y cognoscitivo de una actitud, es muy probable que también cambie la conducta correspondiente” (Bañuelos, ob. cit.)

“Para cada actitud existe una posición del individuo para evaluar un símbolo, objeto o aspecto del mundo en forma favorable o desfavorable. Pueden expresarse en comportamiento verbal (hablar) y en comportamiento no verbal (conducta) lo positivo (interés, sentimiento de agrado o desagrado) o lo negativo (rechazo, sentimiento de repulsa). Todas las actitudes incluyen creencias, pero no todas las creencias implican de necesidad, una actitud. Cuando las actitudes están organizadas en una estructura jerárquica forman sistemas valorativos” (Jávedes, 1995).

Retomando a Katz, desde la perspectiva de la distinción entre sentimiento, creencia, actitud y sistema valorativo, considera cinco dimensiones en la actitud como puede observarse en el cuadro 5.3.

Cuadro 5.3 Dimensiones de las Actitudes.*			
Intensidad	Especificidad o generalidad y grado de diferenciación de creencias.	Número y fuerza de nexos con un sistema valorativo.	Centralidad
Se refiere a la fuerza del Componente Afectivo.	Del componente cognitivo surgen estas dos dimensiones y se refieren al número de creencias o elementos cognitivos que contiene una actitud. El supuesto general es que a mayor simplicidad en la estructura cognitiva mayor facilidad para cambiar la actitud (la simplicidad entendida como falta de profundidad, de tal suerte que el cambio en un elemento en las creencias puede provocar el cambio en dicha actitud).	Estas actitudes serán más difíciles de cambiar que aquellas que están aisladas. Aquí es importante señalar la relación entre el sistema de valores y la personalidad, ya que en este caso la actitud estará integrada a la concepción que el individuo tenga de sí mismo, lo que hace más complejo el procedimiento de cambio.	Es el rol que la actitud tienen como parte de un sistema de valor que está relacionado con el autoconcepto del individuo.

* Cuadro realizado por las autoras, tomado de Katz (1960), citado en Javiedes 1997.

Para darnos idea de cuan complejo es el estudio de las actitudes veremos como de las dimensiones presentadas en el cuadro 5.3 se derivan las funciones actitudinales con base en la emotividad del individuo que en seguida se refiere.

Cuadro 5.4 Funciones actitudinales con base Motivacional*	
Ajuste y utilidad	Las actitudes que están al servicio de esta función son medios para lograr la meta deseada, para evitar resultados indeseados o bien se trata de asociaciones afectivas producto de las experiencias vividas en el logro de satisfacción de motivos. La dinámica de su formación depende de la utilidad, presente o pasada, que el individuo percibe en el objeto actitudinal; la consistencia de la recompensa y el castigo también contribuye a la claridad de la utilidad del objeto para lograr la meta. Estas actitudes resultan apropiadas a la naturaleza del mundo social en que están inmersas.
Ego defensiva o de autodefensa	Estas actitudes tienen la función de defender la autoimagen y su formación es diferente. Proceden de la propia persona y el objeto o situación actitudinal con las que se ligan, son meras formas de expresión, no las crea el objeto sino los conflictos emocionales individuales. Considera que no todo el comportamiento tiene la función de reducir tensiones y conflictos internos; también se obtiene satisfacción de la expresión de una actitud que muestre los valores centrales del individuo; al hacerlo así refleja su autoconcepto. En estos casos la recompensa no proviene del reconocimiento social sino de l establecimiento de la propia identidad y de la confirmación de las creencias que se tienen respecto a sí mismo.
Expresión de Un valor.	Se basa en la necesidad del individuo de dar una estructura adecuada al universo; para ello busca el conocimiento que le permita organizar mejor sus percepciones y creencias; requiere de marcos de referencia, parámetros que permitan entender el mundo. Las actitudes proporcionan estos referentes. Esta necesidad de saber no implica adquirir un conocimiento indiscriminado o erudito, se trata de entender los sucesos y eventos que afectan la propia vida
Conocimiento	incluso, muchas de las actitudes ya formadas proporcionan una base para interpretar lo que percibe como importante para él. De ahí que la nueva información no modifique las actitudes a menos que falte adecuación de éstas, que se relacione con la percepción de nuevas situaciones.

* Cuadro realizado por las autoras, tomado de Katz (1960), citado en Javiedes 1997.

En el estudio de las actitudes no debemos dejar de lado otros aspectos como lo es la comunicación. El aprendizaje de conductas es primeramente por imitación y modelaje (Bandura y Walters, 1963)⁷ (caminar, lenguaje hablado, posturas corporales, maneras de pensar, sentir y actuar) dichos aprendizajes se van interiorizando poco a) poco, en ellos influye primeramente la familia de la persona y posteriormente el entorno sociocultural en el que se desenvuelve y los medios masivos de comunicación. De aquí que los medios ejercen un gran poder de influencia sobre la población al promover pautas de conducta, maneras de pensar y sentir ante determinadas situaciones, por ejemplo en el caso de la discapacidad (véase comunidad, capítulo 4.)

¹ Bandura y Walters (1963) dicen que “gran parte del aprendizaje puede describirse como aprendizaje por observación. Aprendemos observando la conducta de un modelo. El aprendizaje por observación abarca cualquier tipo de conducta de igualamiento, como la imitación. La simple observación de la conducta del modelo parece ser suficiente para promover el aprendizaje. Sin embargo, ¿cómo puede relacionarse el aprendizaje por observación con el principio de reforzamiento, el cual afirma que las respuestas se aprenden solo si son reforzadas?. Según Bandura el aprendizaje puede ocurrir tanto en una consecuencia del reforzamiento como a través del modelamiento u observación solos. Bandura en 1979 se refiere al aprendizaje por observación como aprendizaje “sin ensayo”, debido a que el observador aprende sin emitir ninguna actividad abierta” (Dicaprio, 1993).

Según Bañuelos, entre otros factores que juegan un papel importante para el cambio de actitudes, están las características del comunicador (emisor), tal como las percibe quien recibe la comunicación (receptor) tendrá una importancia considerable en cuan persuasivo sea el emisor. Hay fuentes de comunicación en las que se cree y fuentes en las que no se cree, al igual que existen públicos más susceptibles a un tipo de persuasión que otros. El rol del público también es un factor importante a considerar, hay dos características a tomar en cuenta:

- 1.- La personalidad de quien recibe la comunicación.
- 2.- la afiliación a grupos sociales.

En cuanto a la personalidad del receptor las características que son pertinentes para el cambio de actitudes son:

- a) Estima de si mismo: mientras mayor autoestima tenga una persona, más resistencia mostrará a la persuasión.
- b) Autoritarismo: es más fácil persuadir a las personas autoritarias recurriendo a fuentes autoritarias.
- c) Aislamiento social (véase, la jerarquía de necesidades de Maslow)⁸: cuando las personas se sienten aisladas y carentes de apoyo social, son más influibles .

⁸ Según la Jerarquía de las Necesidades de Maslow, (1908-1970)" solamente cuando las personas han satisfecho sus necesidades elementales luchan por llenar sus necesidades superiores (Véase fig. 1). La primera prioridad es la supervivencia fisiológica, las personas que mueren de hambre se expondrán a grandes riesgos para conseguir alimento; solamente cuando lo hayan obtenido se preocuparan de las necesidades del siguiente nivel, o sea de las que tienen que ver con la seguridad personal. Estas, a su vez deben cumplirse antes de que la gente pueda buscar amor y aceptación, estima y realización y, finalmente autoactualización, o sea la total realización del potencial. Una persona autoactualizada muestra altos niveles de toda las características siguientes (Maslow, 1968): la percepción de la realidad; aceptación de sí mismo de otros y de la naturaleza ; espontaneidad; habilidad para resolver problemas, el manejo de sí mismo; separación y deseo de intimidad, espontaneidad en el agradecimiento y riqueza de reacciones emocionales, frecuencia en la experimentación de grandes emociones . identificación con otros seres humanos, estructura democrática de carácter, creatividad y sentido de los valores. Se estima que solamente una persona en cien logra este encumbrado ideal (Thomas, 1979). Además, nunca nadie es completamente autoactualizado; la persona saludable siempre está subiendo a niveles que, inclusive, son más satisfactorios. A primera vista la jerarquía la Jerarquía de las Necesidades de Maslow parece basada en la experiencia humana pero las prioridades que él bosquejo no son verdaderas invariablemente. Por ejemplo la historia está llena de recuentos de sacrificios en los cuales las personas renuncian a lo que necesitan para su supervivencia, para que alguien más pueda vivir" (Papalia, 1995).

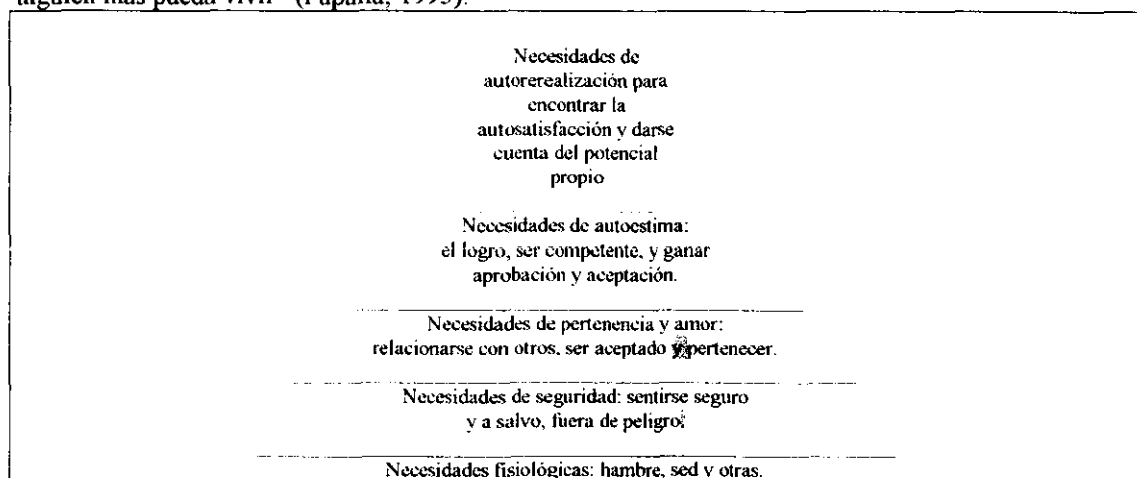


Figura 1. La Jerarquía de las necesidades de Maslow.

Según Maslow (1954), "las necesidades humanas tienen diferentes prioridades. Primero viene la supervivencia representada por las necesidades fisiológicas que aparecen en la base de la pirámide. A medida que se enfrenta a cada nivel de necesidad, la persona se ve motivada a dirigir sus necesidades hacia la siguiente etapa" (Papalia, 1995).

d) Género: según Bañuelos (1997) se ha hallado en un gran número de estudios experimentales que las mujeres son más sensibles a los intentos de persuasión que los hombres.

Por otro lado en la afiliación a grupos sociales," Rodríguez (1976) menciona que se ha demostrado experimentalmente que cuanto mayor sea la identificación de una persona con determinado grupo, mayor será la dificultad de hacerla aceptar una comunicación que vaya contra las normas de dicho grupo" (Bañuelos, 1997).

Respecto a la comunicación persuasiva existen variables, por ejemplo, los mensajes provenientes de una fuente de alta credibilidad son juzgados más precisos y menos tendenciosos que los procedentes de una fuente de baja credibilidad; junto con esto, existen hallazgos (en la investigación del programa de Yale) previos que indican que la actitud del individuo influye en el juicio de los estímulos relacionados con ella. Así, Sherif y Hovland (1961) se plantearon la hipótesis de que la actitud inicial del receptor puede influir en el juicio acerca de la comunicación persuasiva y así tales juicios se convierten en un factor, que a su vez, pueden afectar la cantidad del cambio de actitud (Javiedes, 1995).

En base a los párrafos anteriores se resalta la importancia de que en los medios masivos de comunicación: audiovisuales (televisión y cine), auditivos (radio) e impresos (revistas y periódico) se maneje la información de una forma real, verídica y creíble, que promueva el rompimiento de estereotipos añejos, dando así pie a un cambio social de actitudes ante la discapacidad; al tiempo que hagan un análisis de los valores y juicios que intenten transmitir al público. Es muy común que en reportajes se utilicen indistintamente palabras o frases como: "discapacitado", "impedido", "personas con necesidades especiales", "deficientes", "personas con discapacidad", "limitados", "minusválidos", etc. cuyo significado decorativos y connotativos son distintos ya que no se trata de sinónimos.

Por último, cuando las personas hacen algo congruente a lo que piensan y a lo que sienten manifiestan una actitud que busca reafirmar su identidad y su personalidad, es el tener una actitud para sentirse bien consigo mismo y no estar en busca de

quedar bien con los demás, en muchas ocasiones el acercarse a una persona con discapacidad, el preguntarle, el colaborar con ella responde más a un interés personal, a una curiosidad natural del ser humano y una satisfacción personal más que al reconocimiento social que pueda implicar el actuar de ese modo.

5.4 Las actitudes de profesores y alumnos en el aula.

Otro factor muy importante que debemos tomar en cuenta son los profesores y principalmente sus actitudes hacia la integración de alumnos con discapacidad visual, y el antecedente de que hayan tenido una experiencia ya sea de tipo laboral o personal. La predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente si estos problemas son de carácter permanente, como lo es en este caso la ceguera, es un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello una actitud de aceptación es ya un primer paso importante que facilita la integración de los alumnos en la educación superior.

“Sin embargo, las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias que se van viviendo y que a su vez están moldeando los propios resultados de estas experiencias. En ocasiones, la actitud inicial del profesor se forma a través de informaciones de otros profesores, sin que haya habido una relación directa con estos alumnos. En otros casos, es el conocimiento o la práctica educativa con estos alumnos lo que es más determinante. En ambos casos, la variable posiblemente más importante para entender la actitud inicial del maestro es su concepción del proceso educativo y de la tarea del profesor en el mismo. Esta predisposición inicial influye también en las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos, lo que a su vez condiciona los resultados que el alumno obtiene. Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va a tener influencia en sus ritmos de aprendizaje” (Marchesi y Martín).

"La concepción que el profesor tiene de las causas de los problemas de aprendizaje de estos alumnos constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. Si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso al propio alumno o a la familia de este, y no a la escuela o historia educativa, es más difícil que se plantee la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades especiales será posible una reflexión que conduzca a replantear que se les enseña y como se les enseña en los centros ordinarios" (Marchesi y Martín).

Siguiendo a Marchesi "las actitudes iniciales pueden modificarse, el factor más decisivo para el cambio es la propia experiencia, que puede hacer ver que la integración es posible en la práctica. En cualquier caso, una cierta conciencia de éxito educativo o de logro de los objetivos es necesaria. De ahí la importancia de que la integración se realice con las máximas garantías y el máximo rigor en el cumplimiento de los compromisos contraídos y de las ayudas prometidas. No se trata de que el profesor perciba que el alumno con dificultades no le va a crear problemas para mantener su clase como siempre ha hecho. Se trata, por el contrario de que el profesor valore positivamente una manera distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos, y que encuentre los apoyos, medios e instrumentos de formación para que su práctica profesional sea satisfactoria".

"Desde hace unos años un conjunto de voces relativamente nuevas, que emergen desde dentro pero también desde fuera de la educación especial, están convergiendo en la necesidad de una reforma de esta, una vez que el análisis crítico de la forma de pensar y actuar que todavía domina el panorama de la educación especial, está poniendo de manifiesto que tales esquemas, lejos de ayudar a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, o los aleja de este objetivo y contribuye además a mantener esta situación de educación especial como un ámbito de trabajo aislado y estancado que por otra parte no tiene nada que aportar a la mejora de la educación en general" (Ainscow, 1992).

En nuestro país las escuelas de educación especial para niños y adultos con ceguera, hasta hace poco tiempo se concentraban en la ciudad de México, lo que las hacía de poco acceso para las personas que vivían en el interior de la república, quienes tenían que trasladarse desde su lugar de origen y para los propios habitantes del Distrito Federal, también resultaban poco accesibles ya que eran contadas. Esto ocurría no sólo con escuelas especiales para personas con discapacidad visual, si no para con todas las discapacidades; por lo que hasta cierto punto resultaban segregadoras de un gran número de personas ya que su impacto educativo repercutía en un pequeño grupo de la población.

Por lo anterior era preciso reconceptualizar el término "educación especial" "entendiéndola no como se ha venido haciendo, esto es, como aquella educación que se dirige a un grupo de alumnos designados como "especiales" por sus características o déficits personales, si no más bien como contribución al desarrollo de formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos y en la que se asuma que la necesidad de individualizar la enseñanza es algo valioso y deseable profesionalmente" (Ainscow, Echeita y Duk).

Recordando algunas ideas de Guajardo, (1994) es más fácil que lleguen los especialistas a las escuelas como lo proponen las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, véase capítulo 3), o la existencia de los CAMS (Centros de Apoyos Múltiples, ver capítulo 3), ambos propuestos en la reforma educativa de nuestro país. De esta manera la educación realmente alcanza a un mayor número de personas y al ser incluyente participan de ella tanto personas con y sin necesidades especiales, pero lo más importante es que son más los ciudadanos que ejercen su derecho universal a la educación, para poder así acceder a un mejor nivel de vida.

Siguiendo la propuesta que hace Pérez Gómez (1994, citado en Echeita) para la formación de profesionales comprometidos "los programas de formación no pueden seguir concibiéndose como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad

de los mismos no puede seguir siendo la de llenar de información las mentes de personas consideradas receptores pasivos, sino crear las condiciones para que quienes participan en ellos, puedan revisar su forma de pensar y de actuar frente a las situaciones problemáticas, complejas y singulares con las que se enfrenta a diario y construir con otros, respuestas coherentes y éticamente comprometidas”.

Así concebidos, los programas de formación de docentes, deberían caracterizarse, al menos, por los siguientes principios:

1.- Deberían crear y propiciar las oportunidades para revisar el pensamiento empírico de los participantes; sus teorías implícitas, sus esquemas de acción.

2.- Deberían crear las condiciones para que se pueda crear su contraste con formulaciones alternativas. En este marco, el conocimiento teórico no se concibe como principio ni “fundamentación” sino como “herramienta conceptual” al servicio de un proceso de análisis de y interpretación y transformación de los problemas relevantes de la práctica.

3.- Deberían crear las condiciones y contribuir al desarrollo de capacidades para la colaboración en la indagación compartida y en la construcción conjunta de respuestas. Es en la cooperación donde se descubren los obstáculos, las resistencias, los límites, las contradicciones de los propios pensamientos, creencias y acciones, donde en definitiva se fragua el contraste enriquecedor. Así, entendida la colaboración aparece como exigencia no sólo ética sino epistemológica.

4.- Deberían contribuir a que los profesionales, puedan poner en práctica y encontrar “feed back” y apoyo en sus intentos de transformar su propia actuación.

5.- Deberían favorecer y propiciar el respeto a la pluralidad, de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores, como estrategia básica para enfrentarse con garantías a esos problemas definidos como complejos, únicos y sujetos a conflictos de valores.

6.- Deberían crear las condiciones para que los profesionales en formación asuman su papel de aprendices activos y en consecuencia para que puedan tomar, en último término, la responsabilidad de su propio aprendizaje.

7.- Deberían, por último, evaluar su propio desarrollo y resultados, como garantía de su ajuste a la finalidad que con tales programas se persiguen: preparar a los profesionales para enfrentarse a los problemas confusos y poco claros que se resisten a una solución técnica, aquellos con los que, los profesionales de la intervención social se enfrentan cotidianamente (Echeita, ...)

Siguiendo a Echeita y Martín (1996) "todo profesor por el hecho de serlo, cuando organiza su clase toma decisiones reflexiva o irreflexiblemente sobre cuestiones tales como, ¿qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de trabajo? (trabajo individual, en grupo, lección, etc.), ¿cómo va recompensar el trabajo de sus alumnos? (notas alabanzas individuales o grupales, premios, castigos, etc.), o ¿quién decidirá o controlará que hacer o no?". De acuerdo con Slavin, (1980, citado en Echeita, 1996) "la combinación de las estructuras (de actividad, de recompensa y de autoridad) determinaran el tipo de estructura de aprendizaje que existirá en la clase ".

Tomando la idea de Slavin, a continuación se presenta una breve explicación de las estructuras de aprendizaje el profesor debe tomar cuenta para llevar a cabo una clase.

- I. **Estructura de Actividad:** Varía según el tipo de actividades realizadas en clase:
 - A. Escuchar las lecciones del profesor: discusiones en grupo, trabajo individual, etc.
 - B. Tipo de agrupamiento: alumnos separados o en grupo, con o sin ayuda de los compañeros y/o el profesor.

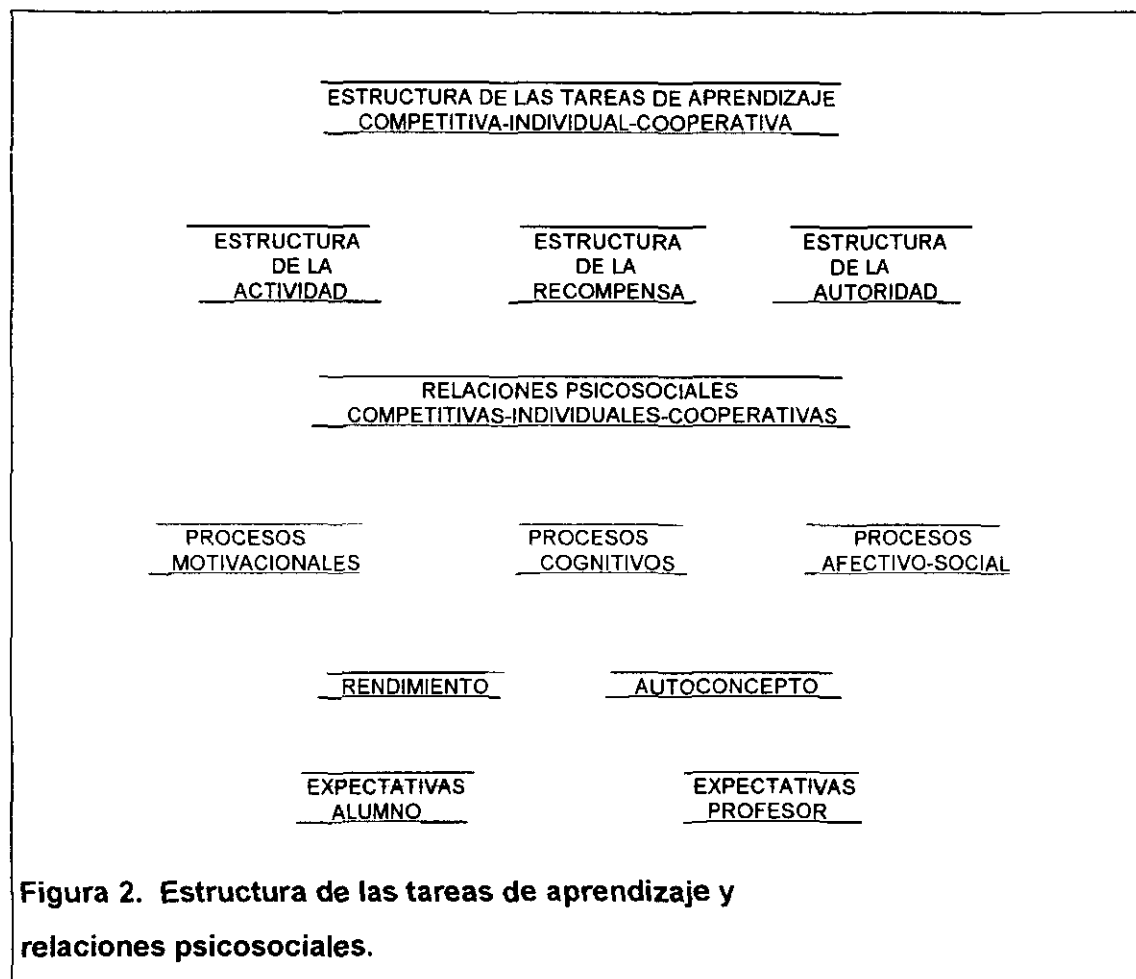
II. **Estructura de Recompensa:** Aquí destaca la importancia que tiene la recompensa interpersonal que se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o rendimiento de sus compañeros. Y se organiza en tres recompensas:

A. Organización Individualista de las actividades : en ella cada alumno debe preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de lo que hagan sus compañeros, e independientemente de que éstos alcancen o no sus propios objetivos y reciban o no reconocimiento por su trabajo.

B. Organización Competitiva:” los alumnos además de preocuparse por su trabajo, sólo podrán alcanzar la recompensa propuesta por ejemplo la mejor nota, si y sólo si, los otros no consiguen alcanzar las suyas. Con el tiempo el conocimiento se convierte en una posesión que *distingue al superior del inferior, ayudando así a la taxonomía de los individuos*. Desde la escuela infantil a la universidad las actividades escolares se mueven mayoritariamente dentro de éstos dos tipos de organización, lo que reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas. No cabe duda de que *ambos procedimientos son poco útiles cuando se pretende favorecer el respeto a la diversidad y asegurar en todos los alumnos la autoestima y motivación por aprender*” (Slavin, 1980, citado en Echeita y Martín).

C. Organización Cooperativa: “*si los alumnos están estrechamente vinculados de manera que cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros con los que está unido a alcanzar el suyo, los resultados que persigue cada miembro del grupo son beneficiosos para los demás miembros del grupo con los que está interactuando cooperativamente*” (Slavin).

- III. **Estructura de Autoridad:** se refiere a la autonomía que los alumnos pueden tener en clase para decidir qué y cómo aprender y como evaluarán sus logros, mientras que en otras clases están supeditados a actividades muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor



Echeita y Martín (1996) mencionan investigaciones que comparan las tres estructuras de aprendizaje (cooperativa, competitiva e individualista), sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (rendimiento, cohesión, actitud,) o bien, que contrastan los distintos métodos o técnicas de aprendizaje cooperativo, en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, así como procesos de integración étnica o educativa.

Siguiendo a Echeita dentro de un aula existen relaciones psicosociales que se refieren a la movilización del grupo que un profesor propicia según la estructura de aprendizaje por la que decida optar. Las relaciones psicosociales son un complejo entramado de procesos cognitivos, afectivos y motivaciones que sin duda alguna adoptan o toman valores muy distintos precisamente por el tipo de estructura de aprendizaje que se haya elegido.

Echeita y Martín se refieren a relaciones psicosociales globalmente a lo que ocurre en el alumno, entre los alumnos, y entre los alumnos y el profesor, como resultado de la forma de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. " Toda organización moviliza procesos cognitivos, desde en el momento en que las situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen que ver con la reconstrucción de un conocimiento culturalmente organizado. Pero la propia situación de la enseñanza también genera afectos y sentimientos entre los alumnos que mediatizan el funcionamiento de procesos cognitivos. Por ejemplo, es evidente que todos estamos mucho más predispuesto a analizar y a tomar en consideración un punto vista u opinión discrepante con la muestra (un proceso típicamente cognitivo), si compartimos con nuestros interlocutores un sentimiento de cariño o respeto. Ahora bien, esos mismos afectos están también condicionados con relaciones sociales más externas; en un aula, donde confluyen caracteres y capacidades tan dispares, no será fácil crear relaciones de afecto, cariño y simpatía sino se crea precisamente un clima de aceptación de las diferencias y respeto mutuo".

Los estudios sobre estructuras de enseñanza-aprendizaje afirman que la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en comparación con las organizaciones competitiva o individualista es netamente superior en lo que concierne, tanto al rendimiento y productividad de los participantes en particular como en la hora de generar pautas de socialización positivas. Cabe resaltar que entre los diversos métodos de aprendizaje cooperativo existen diferencias, y que no hay ninguno por excelencia sino que lo más convenientes elegirlo según el momento y con cada grupo (Marchesi y Martín, ob. cit.).

Según Echeita el motor que mueve todos los métodos cooperativos es el mismo: grupos heterogéneos de alumnos unidos, independientemente con respecto al objetivo de alcanzar una meta común y para llegar a la cual, el éxito de los compañeros es tan importante como el éxito propio. Es en la puesta en funcionamiento de esta estrategia general en la que difieren unos métodos de otros,” y también lo que les hace ser a unos más eficaces o apropiados que otros para unos u otros objetivos. Esta situación es la fuerza a los alumnos a interactuar entre sí, propiciando los procesos cognoscitivos y relacionales (relaciones psicosociales).

	Torneos de equipo.	Equipos de Rompecabezas.	Aprendizaje por divisiones	Grupos de Investigación.
<ul style="list-style-type: none"> • Participantes • Papel del profesor • Fomenta respuesta de: • Desventajas • Ventajas • Evaluación 	<p>4 o 5 alumnos.</p> <p>Muy directivo.</p> <p>Competitiva e Individualista.</p> <p>Taxonomía a los alumnos dentro de los equipos.</p> <p>Los alumnos actúan como tutor-tutorado.</p> <p>Individual.</p>	<p>4o 5 alumnos.</p> <p>Directivo.</p> <p>Competitiva y Cooperativa.</p> <p>Los alumnos interactúan con división.</p> <p>Recomendable para Aprendizaje memorístico.</p> <p>Individual.</p>	<p>4 a 6 alumnos</p> <p>Supervisor flexible</p> <p>Cooperación.</p> <p>No requiere de mayor tiempo de trabajo.</p> <p>Aprendizaje significativo, importan los medios y no los fines a alcanzar.</p> <p>Individual o por equipo</p>	<p>5 a 6 alumnos</p> <p>Observador auxiliar</p> <p>Cooperativas.</p> <p>Elección de actividades según gusto e interés propio.</p> <p>Los alumnos son muy dinámicos, participativos y cooperativos.</p> <p>Por equipo.</p>

⁹Cuadro realizado por las autoras, tomado de Echeita y Martín , (1996).

Siguiendo a Echeita: “ el uso de métodos cooperativos es una estrategia instruccional muy importante, que puede ayudar a que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares acordes a sus capacidades e intereses, al tiempo que puedan llegar a fomentar en los alumnos actitudes de mutua aceptación, apoyo, respeto y colaboración”.

Echeita (1996), menciona que "el rendimiento conseguido condiciona enormemente las expectativas, tanto del propio alumno como del profesor con respecto a las posibilidades de alcanzar rendimientos iguales o mejores en el futuro, situaciones ambas que determinan el punto donde se conecta con los procesos de tipo afectivo-cognitivo-emocional que forman las relaciones psicosociales (actitudes). Y dice que no se puede pasar por alto que todos los alumnos necesitan sentirse útiles en su grupo, y que pueden aportar algo a él. Si se quiere reforzar los sentimientos de éxito, por una parte, y de pertenencia a un grupo, por otra tan básicos ambos en los procesos de aprendizaje y tan necesarios para la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, se debe procurar que éstos sientan que aprenden y avanzan y que aportan algo a su grupo".

En el campus (1994) se comenta que la manera de pensar, sentir y actuar; es en ella donde se adquieren valores como : la amistad, ética, solidaridad, franqueza, equidad, respeto, honestidad, también se aprende a compartir, pedir y dar se saborean los sentimientos de éxito o fracaso, aceptación o rechazo, pertenencia o aislamiento, etc.,. Por lo tanto la escuela puede verse como un trampolín de cambio que favorezca el cambio de actitudes hacia la diversidad humana. " Ghandi comprendió bien que el modo en que pensamos acerca de las personas y los actos que cometemos pueden ser decisivos" (Rioux).

Actualmente las escuelas promueven entre el alumnado el conocimiento de los derechos humanos: "derechos políticos y sociales que incluyen: vida, libertad de opinión, un juicio justo y protección de la tortura y la violencia. Estos derechos son la mayor preocupación de las naciones, particularmente mientras se acercan a mayor democracia social. En segundo lugar hay derechos económicos, sociales y culturales que incluyen: el derecho de trabajar en condiciones favorables y justas; el derecho de protección social, el derecho de un nivel adecuado de vida, el derecho a mejores niveles de salud física y mental, el derecho a la educación, el derecho a disfrutar los beneficios de la libertad cultural y el progreso científico y otros" (Rioux).

De acuerdo con Rioux, la declaración de Managua, refuerza la idea de que los derechos son universales y que el reconocimiento de la diversidad es un mecanismo para reforzar los derechos, más que para restringirlos.

A través de la educación pueden gestarse cambios de actitud tanto en las propias personas con discapacidad, como en la sociedad en su conjunto. " Por ejemplo en muchos países hay un derecho a la educación, pero existe una excepción para las personas que han sido etiquetadas como discapacitadas o que no pueden alcanzar un estándar de aprendizaje (por ello el término de ineducable). Igualmente hay un derecho a trabajar en algunos países, pero a algunas personas se les llama no empleables. En otras palabras existen muchos ejemplos de casos donde se ha tenido que probar que las personas con necesidades especiales pueden ejercer sus derechos antes de que tuvieran derecho a él" (Rioux, 1995).

5.5 Investigaciones sobre actitudes hacia la integración.

La existencia de investigaciones sobre actitudes hacia la integración de personas con discapacidad es escasa dan respuesta aunque de 1980 a la fecha se han hecho en mayor número. Los resultados han ido cambiando mientras más actuales son los estudios, las actitudes han sido más favorables, abiertas. A continuación se presentará la sinopsis de algunas de ellas.

1.- Sosa y Zabre, (1987) evaluaron las actitudes que tres diferentes grupos de padres presentaban hacia la integración de personas con discapacidad intelectual.

a) Grupo de padres de hijos con discapacidad intelectual que asistían a escuelas regulares donde había grupos integrados d que por lo tanto tenían experiencia en el concepto de integración.

b)Padres de hijos con discapacidad intelectual que asistían a escuela especial.

c) Padres de hijos sin discapacidad que asistían a escuela regular donde no hay grupos integrados con personas con discapacidad.

El instrumento utilizado se componía de tres partes: datos demográficos, escala de actitudes tipo Likert que a su vez estaba compuesta por cuatro subescalas (laboral, comunitaria, académica y familiar), y un diferencial semántico.

"Este estudio concluyo que el grupo a), manifestó una actitud más favorable hacia la integración en los ámbitos familiar, laboral y académico, sin embargo hubo una baja aceptación en el ámbito comunitario, una posible explicación sería debido al enfrentamiento que el grupo ha tenido con la comunidad donde perciben rechazo hay dificultad para lograr llevar a cabo la integración de sus hijos". ((Sosa y Ávila, 1993,).

"El grupo c), presentó una mayor aceptación de la integración comunitaria, ignorando el rechazo o la aceptación que la comunidad les dirige a las personas con discapacidad. Su puntuación más baja se observó en el ámbito familiar, traducido esto a que como no ha vivenciado el problema no desea lógicamente que llegara a presentarse, ni imagina como es posible afrontarlo". (Sosa y Ávila , 1993)

El grupo b), tuvo actitudes poco favorables en el ámbito familiar, debido tal vez a que estos padres no han tenido experiencias de integración con sus hijos y no conocen la posibilidad que tienen de lograrlo, estos padres perciben el rechazo de la comunidad hacia las personas con discapacidad intelectual y ellos mismos las rechazan también. Es el grupo que mostró peor actitud hacia la integración académica, quizás porque en la escuelas especiales más que el entrenamiento de actividades habilidades laborales y el desarrollo adaptativo, se enfatizan los logros académicos, mismos que son pobres y que hacen pensar a los padres que no hay nada más que hacer por sus hijos". (Sosa y Ávila, 1993).

En el diferencial semántico el grupo a presento mayor aceptación de las capacidades de personas con discapacidad intelectual; el grupo c) manifestó un pobre concepto de sus capacidades, el grupo que puntuó alto en el concepto de

capacidades, tuvo más bajo puntaje en presencia de características negativas de las personas con discapacidad intelectual, y viceversa.

Mientras que el grupo b) fue el que aceptó que las personas con discapacidad intelectual poseen capacidades y también características negativas.

Este estudio concluyó que las actitudes hacia la integración de personas con discapacidad intelectual son significativamente diferentes en los tres grupos de padres entrevistados.

2.- Argil, (1990) pretendió comparar las percepciones de padres con hijos con discapacidad intelectual que asistían a escuela especial con las de los padres de hijos con discapacidad integrados a escuela regular.

En ambos grupos se determinaron las percepciones de los padres con respecto a los resultados que sus hijos tenían hasta ese momento. Además al grupo de escuela especial se les pidió su predicción acerca de una posible integración de sus hijos a escuela regular.

La muestra total fue de 40 padres de familia todos con hijos, ambos sexos, (20 de escuela especial y 20 de escuela regular integrada) Ambas escuelas eran de nivel socioeconómico medio y medio-alto.

El instrumento utilizado estaba dividido en cuatro categorías: "interacción social", "agresiones de los alumnos sin deficiencia mental hacia los que la poseen", "área académica", y "satisfacción en el programa actual".

"Se utilizaron dos versiones del instrumento. a los padres de escuela integrada se les preguntó sobre sus percepciones del rendimiento académico y el desenvolvimiento social de sus hijos con deficiencia mental en el programa integrado. Para los padres de escuela especial incluyó los mismos reactivos que la primera versión del instrumento, pero además contenía preguntas sobre la percepción de los padres acerca del rendimiento y desenvolvimiento social de sus

hijos fueran colocados en un programa integrado de escuela regular". (Sosa y Ávila, 1993).

En general, se pudo observar que las percepciones de los padres favorecen los servicios de la escuela a la que acuden, sin embargo hay aspectos muy importantes que no se muestran satisfactorios para los padres y que son el fundamento de los programas.

3.- Lechuga, (1988), evaluó la actitud hacia la apersona con discapacidad intelectual con respecto a su capacidad par poder desempeñar un trabajo, así como también desenvolverse dentro de la sociedad.

La muestra fue de 300 personas, (100 gerentes y 200 empleados), que debía estar laborando dentro de una empresa, industria o tienda de autoservicio.

El instrumento fue un escala tipo Likert que constó de 49 reactivos, divididos en tres áreas: rendimiento o ejecución de actividades realizadas por la persona con discapacidad intelectual, aceptación social hacia las personas con discapacidad intelectual, y clasificación de actividades productivas.

"En esta investigación se encontró que tanto por parte del gerente como del empleado existía falta de interés por aceptar a las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, a pesar de las bajas puntuaciones existentes entre los dos grupos, estas resultaron ser más favorables pro parte de los empleados". (Sosa y Ávila, 1993).

"Los gerentes rechazan el área de rendimiento. El área de aceptación social y de clasificación productiva, tuvieron puntuación similar y fueron las menos rechazadas. Con respecto al puntaje obtenido por los empleados, se observó que en las tres áreas la persona con discapacidad es igualmente rechazada". (Sosa y Ávila, 1993).

“Los datos llevaron a la conclusión de que las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual con respecto a su capacidad para poder desempeñar un trabajo, así como también para desenvolverse dentro de la sociedad era de rechazo”.(Sosa y Ávila, 1993).

4.- Espinosa, (1991), “Análisis de las opiniones y percepciones de maestros y alumnos con respecto a la integración de personas con discapacidad intelectual a la escuela regular, tomando en cuenta el sexo, escolaridad y tipo de escuela a la que asistían los sujetos de la muestra”. (Sosa y Ávila, 1993).

La muestra fue de 240 sujetos de dos escuelas de nivel socioeconómico alto, de los cuales 123 eran de sexo masculino y 117 del sexo femenino (120 correspondieron a 2º de p preparatoria, 99 a 2º de secundaria y 21 eran profesores de enseñanza media). De los 240 sujetos, 114 eran de escuela regular sin grupo integrado, y 126 de escuela regular con grupo integrado.

El instrumento utilizado estuvo conformado por tres partes: datos demográficos, escala de actitudes tipo Likert compuesta por 71 reactivos dividido en cinco subescalas (participación en la comunidad, interacción social, vida independiente, presencia en la comunidad y ubicación escolar), y diferencial semántico dividido en tres categorías(características positivas, características negativas, y conducta adaptativa negativa).

“En los resultados de esta investigación Espinosa encontró que los alumnos y maestros que muestran una actitud positiva hacia la participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad también la tienen hacia la vida independiente, la interacción social, presencia en la comunidad, ubicación escolar y características positivas; por otro lado se manifiesta una actitud de rechazo hacia las características negativas y conducta n adaptativa negativa de estas personas”. (Sosa y Ávila, 1993).

Las mujeres a diferencia de los hombres muestran una actitud más positiva hacia la participación en la comunidad, solicitar servicios, trabajar en industrias, estudiar en escuelas regulares con grupos integrados, convivencia con compañeros "normales" en áreas de esparcimiento y servicios en la escuela, y características positivas (inteligente, hábil, responsable etc.) de las personas con discapacidad intelectual, así como una menor tendencia a percepciones negativas en las características de estos individuos (frustrado, malo etc.). En cuanto a las demás subescalas no se encontraron diferencias.

Diferencias por escolaridad: los maestros presentaron la media más alta con lo cual se entiende que los profesores tienen una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad intelectual, en lo que respecta a las áreas de participación en la comunidad, vida independiente ((decidir por sí mismo su arreglo personal, contribuir al gasto de la casa, trabajar en fábricas, realizar compras en tiendas de autoservicio, manejar herramientas de trabajo y realizar actividades laborales), y características positivas. En las demás escalas no se encontraron diferencias significativas.

Por tipo de escuela se encontraron diferencias significativas en las áreas de: vida independiente, ubicación escolar interacción social, características negativas y conducta adaptativa negativa.

El grupo de sujetos de escuelas con grupos integrados mostró actitudes más positivas hacia la discapacidad intelectual en las primeras cuatro áreas, y una actitud menos positivas hacia las dos últimas áreas, en contra posición con los sujetos de escuela sin grupos integrados. No se encontraron diferencias significativas para las subescalas de: participación en la comunidad y presencia en la misma.⁹

⁹ Resumen realizado por las autoras, tomado de Sosa y Ávila, (1993).

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA

6.1 Planteamiento del Problema:

Actualmente la sociedad en que vivimos pugna por lograr los ideales de integración y equidad para las personas con discapacidad. Estamos en los umbrales del siglo XXI, ¿habrá transcurrido ya el tiempo suficiente para que la humanidad haya aprendido a comprender y a convivir armónicamente con las diferencias existentes entre todos y cada uno de los seres humanos que la conformamos?. De acuerdo con Javiedes (1995), la manera de actuar o reaccionar que tenemos ante un mismo evento, como en este caso lo es la participación de personas ciegas en la enseñanza superior; varía, dependiendo fundamentalmente de la forma de pensar y sentir hacia ellas; estas actitudes las adquirimos al estar en contacto con el entorno, la familia y la cultura a la que pertenecemos pero sobre todo a la información real o mítica con que contamos al respecto.

Como ya se dijo anteriormente en el capítulo cuatro, los psicólogos junto con otros profesionistas somos parte importante de grupos interdisciplinarios que en conjunto estamos realizando propuestas para las mejoras en la participación y desenvolvimiento en la sociedad de las personas ciegas o con cualquier otra discapacidad , de ahí que nos interesaba saber:

- 1.- ¿Cuáles son las actitudes de profesores y alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas ciegas a la enseñanza superior?
2. ¿ Existen diferencias entre los profesores y alumnos de la facultad de psicología de la UNAM hacia la integración de personas ciegas?

3.- ¿Las actitudes de profesores de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de las personas ciegas varían de acuerdo a: área académica, sexo, edad, semestre impartido, antigüedad, estado civil, número de hijos y experiencia previa con personas ciegas?

4.- ¿Las actitudes de alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas ciegas varían de acuerdo a: Sexo, edad, grado escolar, área académica?

6.2 Hipótesis:

Ho1 No existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de profesores y alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.

HI1 Existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes de profesores y alumnos de facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.?

Ho2 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo al área que pertenecen.

HI2 Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior de acuerdo al área que pertenecen.

Ho3 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores hombres y mujeres de la Facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.

HI3 Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores hombres y mujeres de la Facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.

Ho4 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su edad.

HI4 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su edad.

Ho5 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo al semestre impartido.

HI5 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo al semestre impartido.

Ho6 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su antigüedad .

HI6 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su antigüedad .

Ho7 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su estado civil.

HI7 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo a su estado civil.

Ho8 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo al número de hijos que tengan.

HI8 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, hacia la integración de personas ciegas en la enseñanza superior, de acuerdo al número de hijos que tengan.

Ho9 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos hombres y mujeres de la Facultad de Psicología de la UNAM , hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.

HI9 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos hombres y mujeres de la Facultad de Psicología de la UNAM , hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior.

Ho10 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM , hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo a su edad.

HI10 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM , hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo a su edad.

Ho11 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior de acuerdo a los semestres cursados.

HI11 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo a los semestres cursados.

Ho12 No existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo al área a que pertenecen.

HI12 Si existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud de los alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM hacia la integración de personas con ceguera a la educación superior, de acuerdo al área a que pertenecen.

6.3 Variables:

V.F

VARIABLES ATRIBUTIVAS:

-Sexo general	-
Antigüedad	
-Área cursada	- Estado Civil
- Edad	- Número de hijos
- Semestre	- Contacto

VARIABLE DEPENDIENTE:

- Actitudes y experiencias de profesores y estudiantes hacia la integración de personas con ceguera a la enseñanza superior medidas a través de una escala de actitudes.

6.4 Definición Conceptual de Variables:

Variables Atributivas:

- a) Sexo: "Conjunto de características físicas, anatómicas y fisiológicas que diferencian al hombre de la mujer" (Papalia, 1995).
- b) Edad: "tiempo que una persona ha vivido a contar desde que nació. Periodo en que se considera dividida la vida humana" (Raluy, 1986).
- c) Semestre Escolar: "Período de tiempo que dura un ciclo escolar (seis meses)"(Salvat Básico, 1998).
- d) Área: "División de estudios a la que se pertenece," (Salvat Básico, 1998)
- e) Antigüedad: "tiempo transcurrido desde el día en que se obtiene un empleo" (Raluy, 1986).
- f) Estado civil: "situación ante la ley en que se encuentra una persona" (soltera, casada divorciada, viuda). (Raluy ob. Cit.).
- g) Número de hijos: se refiere al número de descendientes que tiene una persona o pareja.
- h) Contacto: Momento o circunstancia en que dos o más personas se ven involucradas ya sea cotidiano o esporádicamente (profesores o alumnos con personas ciegas) (Diccionario Ilustrado de la Lengua Española, 1993)

Variables Dependientes:

a) Actitud: "Las actitudes son sistemas perdurables de evaluaciones positivas o negativas, que predisponen la respuesta del individuo a obrar, percibir, pensar y sentir ante un fenómeno, objeto o persona. También incluyen el núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado y a los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud" (Sosa y Ávila, 1987).

b) Experiencia: Conocimiento que se adquiere con el vivir (habito o costumbre) (Larousse, 1993).

c) Profesor: "persona que ejerce o enseña una ciencia en las universidades,(Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, México,1991).

c) Alumno: "persona que esta cursando estudios" (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, México, 1991).

6.5 Definición Operacional de las variables:

V. I.

Variables Atributivas:

a) Sexo: Entendido esto como la participación en la investigación tanto de hombres como de mujeres para contrastar las actitudes que tengan cada uno de ellos, tanto en profesores como en alumnos.

b) Edad: manera en que la historia cronológica de los sujetos de investigación afecta sus actitudes y experiencias hacia la integración de personas ciegas.

c) Semestre Escolar: curso al que pertenecían los alumnos y que impartían los profesores.

- d) Área: definida como las materias que cursan los alumnos y áreas a las que pertenecen los profesores según las asignaturas que imparten (tronco común, clínica, educativa, experimental, industrial y social)
- e) Antigüedad: Entendido este como el tiempo de servicio que los profesores tienen y como influye en sus actitudes y experiencias hacia la integración de personas ciegas.
- f) Estado Civil: Visto como la manera en que afecta el que los profesores sean casados, solteros, viudos o divorciados, en las actitudes hacia la integración de personas con ceguera.
- g) Número de hijos: la dirección de las actitudes (aceptación-rechazo) de los profesores pueden variar según los hijos que tengan.
- h) Contacto: Entendida como las situaciones, con personas ciegas, a las que se hubieran enfrentado tanto alumnos como profesores.

Variable Dependiente:

- Las actitudes y experiencias de profesores y alumnos hacia la integración de personas con ceguera se refiere al puntaje obtenido en la escala

6.6 Sujetos:

Se eligió a la facultad de Psicología de la UNAM en sus turnos matutino y vespertino, recogiendo en total una muestra de 183 sujetos; de los cuales 104 fueron alumnos, (41 hombres y 63 mujeres) y los 79 sujetos restantes fueron profesores (39 hombres y 40 mujeres). En cuanto a los alumnos, por cada semestre (primero, tercero y quinto) hubo 6 hombres y 14 mujeres, mientras que en

séptimo y noveno semestre fueron 2 hombres y 2 mujeres por área (Clínica, Educativa, Experimental, Industrial y Social). La distribución de los profesores fue de la siguiente manera: 4 profesores 2 hombres y 2 mujeres por área (Clínica, Educativa, Experimental, Industrial y Social) y 4 profesores por materia de tronco común, 2 hombres y 2 mujeres.

6.7 Muestreo:

Muestreo Intencional: "este tipo de muestra supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar, su técnica consiste en que el investigador escoge (intencional y no al azar) algunas categorías que el considera típicas o representativas del fenómeno a estudiar" (Ander-Egg, 1990)

El muestreo accidental "aprovecha las muestras disponibles: grupos de alumnos en la secundaria, alumnos de segundo grado en cursos universitarios; una muestra conveniente de asociación de padres y maestros, y otros grupos" (Kerlinger, 1984)

" El método de estudio no probabilístico más usual es el muestreo por accidente y es el que menos difiere con nuestros procedimientos diarios de muestreos, ya que se basa exclusivamente de lo que es conveniente para el investigador. Es decir, el investigador simplemente incluye los casos más convenientes en su muestra y excluye de ellos los inconvenientes". (Levin, 1979)

6.8 Tipo de Estudio:

El tipo de estudio realizado en nuestra investigación fue exploratorio de Campo porque la muestra y aplicación se hicieron en la facultad de Psicología; Exploratorio porque hasta el momento no se había realizado investigación sobre el tema y Comparativo con dos muestras independientes, sin tratamiento experimental, ya

que se observaron las actitudes de alumnos y profesores hacia la integración de personas con ceguera a nivel superior.(Kerlinger, 1979).

6.9 Diseño:

No Experimental ex-post-facto.(A partir de lo acontecido)

“Denota algo que sucede o se realiza después de un fenómeno que tiene efecto retroactivo sobre el hecho. En la investigación ex-post-facto es imposible manipular y asignar los sujetos o tratamientos porque la variable o variables independientes ya ocurrieron, por decirlo así. El investigador comienza con la observación de la variable dependiente y estudia retrospectivamente las variables independientes en busca de los efectos que pudieran tener aquella”.(Kerlinger, 1984)

6.10 Instrumentos y/o materiales:

El instrumento consistió en Tres partes:

1.- Datos Personales. La identificación del sujeto, que servirá para recolectar datos tales como edad, sexo, semestre y área profesional(en el caso de los alumnos), para los maestros se agregó : antigüedad, estado civil y número de hijos.

2.- Escala de actitudes hacia la integración de personas ciegas. La cual estuvo compuesta de 44 reactivos, 32 cuyas respuestas iban de *totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo (TA-TD)*; y 12 cuyas respuestas de frecuencia iban de *siempre a nunca (S-N)*. La escala tenía 21 reactivos redactados en forma positiva (15 de TA-TD y 6 de S-N) y 23 redactados en forma negativa (17 de TA-TD y 6 de S-N)

A su vez la escala abarcaba cuatro áreas de la vida cotidiana: Académica, Laboral, Comunitaria y Familiar.

- Académica. Se refiere al cúmulo de conocimientos que el alumno ciego adquirirá dentro de un aula regular, auxiliado por maestros y compañeros mediante el uso de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuados al caso. Conformada por 14 reactivos

- Laboral: Se refiere a que una persona ciega desempeñe su trabajo en una empresa, institución o fábrica y éste sea remunerado justamente, entendido este como el pago al menos de un salario mínimo establecido por la Ley. Compuesta por 8 reactivos.

- Comunitaria: Referido a que los alumnos ciegos sean capaces de desplazarse por su comunidad escolar; empleando el transporte; realizando trámites administrativos; asistiendo a eventos culturales, deportivos y recreativos; haciendo uso de los servicios médicos y en general de las instalaciones de la Universidad. Formada por 13 reactivos.

Familiar: Se refiere a la integración de una persona ciega en su ambiente familiar, el compartir obligaciones y derechos con padres y hermanos, éstos le alientan a ser independientes y autónomos. Compuesta por 9 reactivos

Validación del Instrumento:

De un banco de 130 reactivos se eligieron 72 de ellos y mediante la técnica de validación por jueces (15 jueces) se determinó que solamente 44 ítemes median lo que pretendíamos medir (Zinser, 1993), por lo que la escala se compuso de 32 reactivos de respuestas totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo (TA-TD) y 12 ítemes de respuestas de siempre a nunca (S-N).

Confiabilidad del Instrumento:

Se aplicó un análisis de frecuencias para determinar las características de la muestra recogida, lo que a su vez nos permitió describir las variables de la misma; (sexo, edad, área etc.). (Véase, Capítulo 7).

“La confiabilidad de la escala de actitudes de profesores y alumnos hacia la integración de personas con ceguera fue analizada a través del Alpha de Cronbach, ya que este tipo de confiabilidad requiere de una sola aplicación del instrumento y se basa en la medición de la consistencia de la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del mismo. Mientras más cerca a uno esté el coeficiente, más alto es el grado de confiabilidad. Si el grado de consistencia interna es bajo se concluye que no todos los reactivos miden lo mismo; si ello ocurre, se debe llevar a cabo un prueba de correlación entre cada ítem y la puntuación total de la prueba, con objeto de eliminar aquellos ítems que tienen correlaciones bajas con el resto de la prueba” (Pick, 1984; Citado en Espinosa, 1987)

A los profesores se les anexó un cuestionario formado por 9 preguntas abiertas, que nos permitió indagar que tipo de información tenían respecto al tema de integración educativa y laboral de las personas con ceguera, y de los 79 aplicados únicamente 61 maestros lo respondieron (30 hombres y 31 mujeres). Dicho cuestionario se calificó de forma cualitativa mediante un análisis de contenido de las respuestas, que puede observar en el capítulo 7.

El análisis de contenido se refiere a las preguntas que realiza un investigador sobre mensaje, hechos, de comunicación que se han originado previamente y, al hacerlo, trata de describir objetivamente su contenido. Este análisis estudia generalmente el contenido de libros, cuestionarios, revistas, periódicos, películas transmisiones de radio, etc.

Para la recopilación de los datos el analista debe realizar una hoja de registro, la cual cubre tres fases: 1) unidad de códigos, 2) categorías y 3) codificación, la

primera se refiere a poner un código a cada hecho que se va a analizar y hacer una hoja por cada hecho a estudiar; en la segunda fase se forman categorías en las que se incluye el contenido, el cual sólo debe pertenecer a una, "ser exclusivos mutuamente" un lugar para todos los casos; y en la última se recopilan todos los datos obtenidos.

Los materiales utilizados fueron:

- Una Escala de Actitudes Hacia la integración de personas con ceguera, (190 ejemplares).
- Lápices

6.11 PROCEDIMIENTO:

A) Para la aplicación del instrumento a alumnos.

Se trabajó en varios salones del Edificio A de la Facultad de Psicología, cuyas medidas son cuatro de ancho por seis de largo y dos y medio metros de altura aproximadamente. Cuentan con iluminación, ventilación y temperatura adecuadas, así como con un conjunto de pupitres movibles, un escritorio, pizarrón, televisor, videocasetera, proyector de acetatos, puerta y ventanales amplios, existió poco ruido y tráfico externo, la capacidad promedio del salón es de cuarenta personas. Para lo anterior se agruparon a los alumnos por semestre

1.- Se aplicó la escala de Actitudes hacia la Integración de Personas con Ceguera a los alumnos por semestre en un día y hora determinada.

2.- Los días de la aplicación de la escala de Actitudes hacia la integración de Personas con Ceguera se les explicó que era con el fin de una investigación

por lo que se les pidió su colaboración y sinceridad al responder, también se les dijo que era confidencial y que estarían exentos de crítica por nuestra parte.

3.- El periodo de tiempo para la aplicación de la escala de Actitudes hacia la integración de Personas con Ceguera osciló entre 15 y 25 minutos.

4.- Al término de la aplicación se les reitero a los sujetos que los resultados podían encontrarlos en el reporte de esta investigación.

B) Para la aplicación del Instrumento a Profesores.

Por conveniencia a nuestro estudio y debido a la disponibilidad de tiempo de los profesores, se les aplicó el cuestionario de manera individual en su cubículo, o se les dejó para que lo respondieran. Las medidas de los cubículos regularmente son de 3 por 4 metros. Cuentan con iluminación, ventilación y temperatura regular, frecuentemente tienen tres escritorios, tres sillas, archiveros y un pizarrón, ventana con persianas, existe ruido y tráfico externo.

1.- Se les pidió su colaboración, en ocasiones con previa cita, y en otras se les abordó en el momento para la aplicación de la Escala y un cuestionario de nueve preguntas abiertas. que un gran número de profesores omitió contestar.

2.- Se les informó que la aplicación del instrumento era con fines de investigación de tesis y de antemano se les agradeció su cooperación.

3.- La devolución del instrumento vario según las ocupaciones de los profesores, vario de 30 minutos hasta una semana.

6.12 Análisis Estadístico de datos:

Para las respuestas a las preguntas de investigación se realizó lo siguiente:

- 1.- Análisis Descriptivo de las variables.
- 2.- Obtención de la Confiabilidad de la escala de actitudes.
- 3.- Aplicación de la prueba t de student para buscar diferencias..
- 4.- Calificación del cuestionario de manera cualitativa mediante un análisis de contenido..

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1 Análisis Descriptivo de las variables:

De los 183 sujetos a quienes se les aplicó la escala de actitudes hacia la integración de personas con ceguera 104 sujetos fueron alumnos y 79 profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM. Las variables que se tomaron en cuenta para los alumnos fueron: Edad, área, semestre, contacto con personas ciegas y sexo. En el caso de los profesores las variables fueron: edad, antigüedad, área, sexo, semestre que impartían, número de hijos, estado civil y contacto con personas ciegas. Enseguida aparecen las tablas en donde pueden observarse la distribución de dichas variables.

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
17	5	4.8 %
18	11	10.6 %
19	11	10.6 %
20	24	23.1 %
21	11	10.6 %
22	11	10.6 %
23	14	13.5 %
24	6	5.8 %
25	1	1.0 %
26	2	1.9 %
27	2	1.9 %
28	4	3.8 %
29	1	1.0 %
37	1	1.0 %

De los 104 alumnos que participaron en el estudio la edad promedio fue de 20.5 años, como se ha mencionado con anterioridad en el capítulo 6 la muestra estuvo distribuida homogéneamente a lo largo de todos los semestres de la carrera. El 80% de la misma pertenecía a tronco común (primero, tercero y quinto semestres) el 20%

restante se distribuyó homogéneamente en 4% para cada área (clínica, educativa, experimental, industrial y social) (como se puede ver en la tabla 7-2 y 7-3 respectivamente).

tabla 7-2 área de pertenencia de los alumnos.		
ÁREA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tronco Común	64	61.5 %
Psicología Clínica	8	7.7 %
Psicología Educativa	8	7.7 %
Psicología Experimental	8	7.7 %
Psicología Industrial	8	7.7 %
Psicología Social	8	7.7 %

Tabla 7-3 Semestre cursado por los alumnos.		
SEMESTRE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Primero	23	22.1 %
Tercero	20	19.2 %
Quinto	21	20.2 %
Séptimo	20	19.2 %
Noveno	20	19.2 %

El 42% de los alumnos manifestó tener algún tipo de contacto con personas ciegas (véase tabla 7-4) aunque vale la pena destacar que la moda de alumnos (68) tuvieron contacto con personas ciegas en el metro y microbús; (66) de ellos al cruzar calles y (64) en la escuela. Lo que indica que es mayor el número de personas ciegas que se integran a las actividades cotidianas.

Tabla 7-4 Contactos previos de los alumnos con personas ciegas.

CONTACTOS PREVIOS	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Abuelos ciegos	2	1.9 %
Amigos Ciegos	16	15.4 %
Ayudar a cruzar calles	66	63.5 %
Compañeros ciegos	44	42.3 %
Escuela	64	61.5 %
Hermanos ciegos	0	0.0 %
Maestro ciego	0	0.0 %
Metro	68	65.4 %
Microbús	68	65.4 %
Padres ciegos	1	1.0 %
Tíos ciegos	6	5.8 %
Vecino ciego	8	7.7 %

El 61% de los alumnos fueron mujeres y el 39% hombres , algo coherente de encontrar si tomamos en cuenta que la población de la facultad de Psicología es predominantemente femenina.

Tabla 7-5 Distribución de alumnos por sexo según el semestre que cursaban.

SEMESTRE	MUJERES		HOMBRES	
	Frecuencia	Porcentajes	Frecuencia	Porcentajes
Primero	15	14.4%	8	7.7%
Tercero	14	13.4%	6	5.8%
Quinto	14	13.4%	7	6.7%
Séptimo	10	9.6%	10	9.7%
Noveno	10	9.6%	10	9.7%
Total	63	60.4%	41	39.6%

De los 79 profesores participantes, se encontró una edad promedio de 43.34 años, con una antigüedad promedio de 16.35 años; la muestra de profesores estuvo

distribuida homogéneamente tanto a lo largo de los semestres impartidos como entre hombres y mujeres (tales datos pueden observarse en las tablas que a continuación se presentan).

Tabla 7-6 Edades de los profesores.		
EDAD (rangos)	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
26-32	11	14.0%
33-39	13	16.4 %
40-46	28	35.4 %
47-53	18	22.7 %
54-60	8	10.2 %
61-67	1	1.3 %

Tabla 7-7 Antigüedad de los profesores en la Facultad.		
RANGO DE ANTIGÜEDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
5-12	31	39.1 %
13-20	20	25.3 %
21-28	24	30.4 %
29-36	3	3.8 %
37-44	1	1.3%
Total 5-40	79	99.9 %

El área predominante en los profesores fue experimental con un 39.2 %, al igual que la moda (30) fue tener dos hijos; el 55 % de los profesores reportó estar casado y un dato que es de relevante importancia fue que 51 de los 79 profesores dijo haber tenido algún contacto en general con personas ciegas y 50 de ellos han tenido alumnos, lo que confirma la aseveración anterior de que cada vez son más las personas con ceguera que accesan a una integración tanto educativa como social (véase tabla 7-8, 7-9, 7-10 y 7-11 respectivamente).

Tabla 7-8 Distribución de profesores por área de Adscripción.

ÁREA	FRECUENCIA	PORCENTAJES
Psicología clínica	20	25.3%
Psicología educativa	12	15.2%
Psicología experimental	31	39.2%
Psicología industrial	7	8.9%
Psicología social	9	11.4%
5 áreas de Psicología	79	100.0%

Tabla 7-9 Distribución de profesores por semestre en el que imparten cátedra.

SEMESTRE	FRECUENCIA	PORCENTAJES	HOMBRES	PORCENTAJE	MUJERES	PORCENTAJES
Primero	20	25.3 %	11	13.9 %	9	11.4%
Tercero	19	24.1 %	9	11.4 %	10	12.7 %
Quinto	20	25.3 %	9	11.4 %	11	13.9 %
Séptimo	10	12.7	5	6.35 %	5	6.35 %
Noveno	10	12.7 %	5	6.35 %	5	6.35 %
	79		39	49.4	40	50.6

Tabla 7-10 Frecuencias y porcentajes según el número de hijos que tienen los profesores.

NÚMERO DE HIJOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0	24	30.4 %
1	11	13.9 %
2	30	38.0 %
3	10	12.7 %
4	2	2.5 %
5	2	2.5 %

Tabla 7-11 Distribución de profesores según su estado civil.

ESTADO CIVIL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Solteros	27	34.2 %
Casados	44	55.7 %
Divorciados	6	7.6 %
Viudos	2	2.5 %

Tabla 7-12 Distribución de profesores por el contacto que hayan tenido con personas ciegas.

CONTACTO CON PERSONAS CIEGAS.	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Abuelos ciegos	3	3.8 %
Alumnos ciegos	50	63.3 %
Amigo ciego	14	17.7 %
Ayudar a cruzar calle	49	62.0 %
Compañero ciego	6	7.6 %
Escuela	22	27.8 %
Experiencia con personas ciegas	51	64.6 %
Hermanos ciegos	0	0.0 %
Maestros ciegos	1	1.3 %
Metro	48	60.8 %
Microbús	21	26.6 %
Padres ciegos	2	2.5 %
Suegros ciegos	0	0.0 %
Tíos ciegos	2	2.5 %
Vecino con ceguera	6	7.6 %

7.2 Confiabilidad de la escala de actitudes hacia la integración de personas con ceguera.

A) Confiabilidad del instrumento.

La prueba que se aplicó es una escala de actitudes hacia la integración de personas con ceguera compuesta de 32 reactivos que cuenta con 5 intervalos que son TA A I D TD. Al realizar el análisis de confiabilidad de la prueba, con el método de alpha de Cronbach, quedaron finalmente 21 reactivos, con un coeficiente de confiabilidad de .7833 que puede observarse en la tabla 7-13.

Tabla 7-13 Confiabilidad de la primera parte de la escala de actitudes hacia la integración de personas ciegas.

NO. REACTIVO	MEDIA	CORRELACIÓN REACTIVO-TOTAL DE LA PRUEBA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	COEFICIENTE ALFA SI EL REACTIVO ES ANULADO
1	4.3279	0.3081	1.0386	0.7823
2	4.3169	0.3806	0.9365	0.7767
5	4.7814	0.2704	0.7081	0.7830
6	4.5574	0.2434	0.9292	0.7857
7	4.7158	0.4834	0.5800	0.7744
8	4.7760	0.3450	0.7104	0.7799
9	4.5956	0.2974	0.8835	0.7820
10	4.6995	0.3594	0.7791	0.7783
11	4.4481	0.4167	0.8684	0.7745
12	4.8142	0.3034	0.6699	0.7815
13	4.5410	0.3874	0.7755	0.7767
14	4.6339	0.4309	0.6893	0.7752
15	4.5774	0.4295	0.9233	0.7735
16	4.8415	0.3047	0.4939	0.7823
19	4.5738	0.4241	0.7871	0.7746
20	3.7650	0.3578	1.0967	0.7790
25	4.3169	0.3260	1.0473	0.7810
26	4.5738	0.2581	0.9340	0.7848
28	4.2459	0.3908	1.0429	0.7762
30	4.7923	0.4017	0.6798	0.7767
31	4.4153	0.2713	0.8784	0.7836

La segunda parte de la escala de actitudes hacia la integración de personas con ceguera estuvo conformada por 12 reactivos cuyas respuestas iban de "siempre a nunca" S-N, a esta parte del instrumento lo denominamos Experiencia, posteriormente a un análisis de confiabilidad realizado por el método de Alpha de Cronbach, quedaron 6 reactivos , con una confiabilidad de .5809 que pueden observarse en la tabla 7.-15 .

Tabla 7-14 Confiabilidad de la segunda parte del Instrumento.

NO. REACTIVO	MEDIA	CORRELACIÓN REACTIVO TOTAL DE LA PRUEBA.	DESVIACIÓN ESTÁNDAR.	COEFICIENTE ALFA SI EL REACTIVO ES ANULADO.
36	3.7432	0.3149	0.8546	0.5394
38	3.3497	0.4002	1.1943	0.4951
39	4.1148	0.2871	0.9794	0.5486
40	3.8361	0.4187	1.0193	0.4907
41	3.7377	0.2285	1.0727	0.5757
42	3.1868	0.2697	1.0046	0.5560

7.3 Aplicación de la prueba t de student para buscar diferencias.

La prueba utilizada para detectar si existían diferencias significativas tanto intra como intermuestralmente hablando (Alumnos y profesores), fue la t de Student debido a que nos permite trabajar con muestras pequeñas.

En seguida se muestra las tablas en donde hubieron diferencias:

Tabla 7.15 Diferencias entre alumnos y profesores				
		MEDIA	T	SIGNIFICANCIA
Actitudes	profesores- alumnos	22.8354 21.3077	3.18	0.002

En la tabla anterior se observan grandes discrepancias actitudinales entre los profesores y alumnos, dado que los profesores tienen una ventaja cronológica (edad) con respecto a los alumnos, lo que les ha dado un mayor número de oportunidades para tener contactos diversos con personas ciegas (alumnos, vida en comunidad).

Tabla 7-16 Diferencias entre alumnos por semestre.				
	SEMESTRE	MEDIA	T.	SIGNIFICANCIA
Actitudes.	1° 9°	93.9565 97.7500	-1.95	.059

En cuanto a los alumnos es lógico encontrar mínimas diferencias en las actitudes ya que la muestra fue bastante homogénea en las edades. De los alumnos participantes 44 reportaron haber tenido algún compañero con ceguera, lo que

fomenta un cambio en la dirección de las actitudes (del rechazo e indiferencia hacia la aceptación o interés). Lo anterior puede verse a que las personas con ceguera cuando están integradas en grupos regulares son promotoras para romper o contrastar modos de pensar y sentir, componentes fundamentales de las actitudes.

	SEMESTRE	MEDIA	T.	SIGNIFICANCIA
Actitudes.	3°	97.7895	2.06	.046
	5°	93.6500		
Experiencia.	1°	23.6000	2.25	.030
	5°	22.0500		
	5°	22.0500	-2.06	.056
	7°	23.8000		

Dado que las diferencias, tanto en actitudes como en experiencia, se dieron entre los profesores que impartían quinto semestre y los que impartían en los demás semestres (primero, tercero y séptimo) podemos deducir que un buen número de profesores de quinto no han tenido alumnos con ceguera, o su contacto con estas personas ha sido menor que el resto de los profesores.

	SEXO	MEDIA.	T.	SIGNIFICANCIA
Actitudes.	Hombre.	92.7000	-2.62	.011
	Mujer.	97.3077		

Generalmente hombres y mujeres tenemos diferentes formas de pensar, sentir y actuar ante un mismo evento (actitudes) como puede observarse claramente en la tabla anterior, se dice que las mujeres se guían más por la emotividad y los hombres por la razón.

Tabla 7-19 Diferencias entre profesores por área.

	ÁREA.	MEDIA.	T.	SIGNIFICANCIA.
Actitudes.	Clinica	92.0000	-2.90	.008
	Educativa.	98.7500		
Experiencia.	Clinica.	22.8000	-2.06	.048
	Educativa.	24.4167		
	Educativa.	24.4167	3.05	.005
	Experimental.	22.2258		
	Educativa.	24.4167		
Industrial.	21.7143	3.70	.002	
Industrial.	21.7143	-2.16	.051	
Social.	23.7778			

Las diferencias de los profesores por áreas son más evidentes entre educativa y el resto de las áreas (clínica y educativa) esto puede explicarse a que en Educativa los profesores constantemente tienen manejo y conocimiento sobre adaptaciones curriculares, educación especial, estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje, y algunos trabajan en escenarios naturales con personas que tienen necesidades educativas especiales.

Tabla 7-20 Diferencias entre profesores por edad.

	EDAD.	MEDIA.	T.	SIGNIFICANCIA.
Experiencia.	26-32	22.0000	-2.53	.018
	40-46	23.7500		
	40-46	23.7500	2.46	.018
	47-53	22.2222		

Las diferencias encontradas entre los rangos de edad de los profesores puede deberse a que en el rango de 40-46 se encontraron 28 profesores lo que le brinda a este rango mayor número de oportunidades de haber tenido contacto o experiencia con personas ciegas.

Tabla 7-21 Diferencias entre profesores por No. de hijos.				
	NÚMERO DE HIJOS	MEDIA	T.	SIGNIFICANCIA
Actitudes.	0	94.0833	-2.99	.005
	1	99.9091		
	1	99.9091	3.02	.004
	2	93.3000		
Experiencia.	0	22.1250	-2.35	.032
	3	24.6000		

Existen diferencias tanto en actitudes como en experiencia entre profesores que no tienen hijos y quienes sí tienen, esto puede deberse a que los profesores por el hecho de ser padres demuestran mayor apertura hacia la diversidad. Es probable que sus actitudes sean distintas debido al componente afectivo (véase capítulo 5) y a sus experiencias (componente cognitivo).

7.4 Calificación cualitativa del cuestionario.

Una parte del instrumento estuvo conformada por un cuestionario aplicado únicamente a profesores, el cual contuvo 9 preguntas abiertas; se calificó mediante el método cualitativo de análisis de contenido. Cuyos resultados se pueden observar en las siguientes tablas.

Tabla 7-22 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
1.- ¿Cuáles son las principales necesidades educativas especiales de una persona con ceguera?	
a) Materiales didácticos en Braille	26
b) Instrumentos accesibles y profesorado especializado.	4
c) Adaptación del medio.	3
d) Las mismas que cualquier persona.	3
e) Otros.	14
f) No respondieron.	4

Los profesores respondieron desde una perspectiva de paradigma actual pues como puede observarse la mayoría de las respuestas se inclinan a favor de una plena integración global, proponen adecuaciones curriculares, trabajo interdisciplinario, adaptación al medio, igualdad de oportunidades entre otras.

Tabla 7-23 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
2.- ¿En que pueden trabajar las personas con ceguera?	
a) En donde no sea indispensable la vista.	10
b) Labores manuales.	9
c) En todas las áreas siempre y cuando existan adaptaciones.	7
d) Depende de los intereses de cada uno.	3
e) Otras.	25

En la segunda pregunta las respuestas siguen siendo favorables hacia la integración laboral de las personas con ceguera, se hace hincapié al respeto de la toma de decisiones del propio interesado, se proponen adaptaciones en el medio laboral que facilite el desenvolvimiento en el empleo, maximizando así la utilización de sus potencialidades.

Tabla 7-24 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
3.- Como profesional ¿qué objetivos se trazaría en lo laboral y educativo para la integración de una persona ciega?	
a) Capacitación y preparación.	4
b) Generar independencia e integración social.	4
c) Adaptar la clase a las características de las personas.	4
d) Desarrollo de programas educativos.	3
e) Otras.	28
f) No respondieron.	11

La tendencia de los profesores sigue siendo hacia un cambio de paradigma, del tradicional al actual (véase capítulo 3), ya que las respuestas son de apertura hacia la integración escolar, laboral y comunitaria (véase capítulo 4) fomentando así la vida independiente a las personas con ceguera al tiempo que logran alcanzar un nivel de autorealización.

Tabla 7-25 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
4.- ¿Quiénes deben participar en el equipo interdisciplinario para la integración de las personas con ceguera?	
a) Psicólogos, maestros, médicos y pedagogos.	24
b) Todos los que se necesiten.	9
c) Especialistas, maestros de educación especial.	6
d) Familiares, profesionales de cada campo y ciegos.	6
e) Otros.	6
f) No respondieron	3

Las respuestas a esta pregunta engloban el cambio dado por los profesionales en la utilización de modelos (véase capítulo 4), para ayudar o auxiliar tanto a las familias como a las propias personas con alguna discapacidad. La integración es percibida desde cuatro aristas familiar, escolar, comunitaria y laboral, que en su conjunto forman un todo en el que esta inmersa la persona con discapacidad.

Tabla 7-26 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
5.- ¿Qué actividades desempeñarían cada una de las personas antes mencionadas?	
a) Las relacionadas a su profesión.	22
b) Terapias de apoyo, métodos de enseñanza y salud.	8
c) Psicólogo: ntegración social, pedagogo: planes y programas.	2
d) Desarrollo personal.	2
e) Otras.	6
f) No respondieron.	14

En general la mayoría de los profesores plantea un verdadero equipo de trabajo en donde cada participante actúe como experto en su área par así conjuntar una propuesta concreta que satisfaga lo mejor posible las necesidades de cada caso.

Tabla 7-27 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
6.- ¿Cómo debe proporcionarse la ayuda ?	
a) Cada uno lo pone de acuerdo a sus necesidades.	10
b) Por medio de diseño de programas.	5
c) Por medio de capacitación.	2
d) Por medio de apoyo especializado.	2
e) Otras.	12
f) No respondieron.	23

Las propuestas de ayuda para integrar a una persona con discapacidad fueron: adecuaciones curriculares, adaptaciones laborales, capacitación, sensibilización, trabajo con profesionales para fomentar la asertividad en las personas con discapacidad, etc.

Tabla 7-28 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
7.- ¿Cómo evaluaría los avances de la integración?	
a) Por medio de tareas específicas en cada etapa.	5
b) A través de instrumentos y observación.	4
c) De acuerdo a los indicadores para validar el trabajo.	4
d) Mediante el desempeño.	3
e) Otras.	18
f) No contestaron.	20

En la pregunta 7 las respuestas se inclinan hacia evaluaciones sucesivas para calificar los avances en el proceso de integración y la observación como método de contraste entre el desempeño académico o laboral inicial y el actual.

Tabla 7-29 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
8.- ¿Qué repercusiones puede tener la integración de una persona ciega en los diferentes ambientes en que se desenvuelve?	
a) Promover la sensibilización.	5
b) Desarrollo personal.	4
c) Cambio de actitud.	3
d) "Normalizarlos" e independisar los económicamente.	3
e) Otras.	21
f) No respondieron.	41

El integrar a una persona ciega es percibido por los profesores como algo favorable para la comunidad en general; ya que se rompe con mitos, se genera y propaga información, sensibilización y cambios actitudinales al tiempo que fomenta un

desarrollo pleno de la persona con discapacidad porque puede alcanzar su autonomía e independencia.

Tabla 7-30 Respuestas del cuestionario	
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	FRECUENCIA
9.- ¿Qué aportaciones ha brindado la tecnología a las personas ciegas?	
a) Computadora parlante, sintetizador de voz, impresora Braille.	12
b) Lectura óptica, máquina de escribir Braille y libro hablado.	5
c) Un gran número de apoyos.	4
d) Otras.	15
e) No contestaron.	18

Con respecto a la pregunta 9, la mayoría de los profesores contaba con información actualizada acerca de los apoyos brindados por la tecnología a las personas con ceguera.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.

8.1 Conclusiones

Como podemos observar a lo largo del presente trabajo, la apertura de la sociedad hacia las personas con discapacidad cada vez se va haciendo más visible; como se mencionó en los capítulos anteriores a través de la historia la humanidad ha ido modificando sus formas de pensar, sentir y actuar, tradiciones, sus usos y costumbres; y esto se ve reflejado en las actitudes de las diferentes épocas.

En nuestro estudio se encontraron pocas diferencias significativas, creemos que esto se debe a que en Psicología se trabaja directamente con la diversidad humana, por lo tanto la muestra, independientemente de que fueran alumnos o profesores tienen esta perspectiva laboral, y son accesibles y tolerantes a las diferencias individuales o necesidades especiales.

Lo anterior indica que se está dejando atrás el paradigma tradicional en donde las personas con ceguera eran vistas como seres inútiles que no podían realizarse y debían permanecer encerradas por su propia seguridad, o bien dedicarse exclusivamente a trabajos artesanales, las bellas artes o a la mendicidad. Dando paso poco a poco al paradigma actual en donde cada vez se ofrece una gama más amplia de oportunidades que permiten la participación social de las personas con discapacidad.

En el este paradigma todos y cada uno de nosotros como sociedad jugamos un rol a favor de la integración, en las escuelas de educación básica ya se cuenta con las USAER (unidad de servicio de apoyo a escuela regular), las escuelas especiales intentan trabajar como centros de apoyo múltiple (CAM) para evitar la

taxonomía, etiquetación y exclusión de los niños con necesidades educativas especiales; la tecnología hace esfuerzos por estar al alcance de todos innovando en programas lectores, equipos parlantes, amplificadores de pantalla para que las personas con discapacidad también cuenten con estas herramientas de trabajo.

Cada vez más en nuestro país el gobierno se sensibiliza y adopta medidas más incluyentes como son adaptaciones arquitectónicas en banquetas y transportes públicos, señalamientos en braille en museos, bibliotecas incluyentes que cuentan con acervos en tinta y sistema braille, etc. En los mercados laborales se va haciendo más notoria su apertura a la participación laboral de las personas con ceguera o de cualquier otra discapacidad. Actualmente existen diferentes empresas interesadas en emplear a personas con necesidades especiales otorgándoles así oportunidades laborales que les permiten superarse y obtener una independencia económica lo que les da un sentimiento de pertenencia social, aumentando la seguridad en sí mismos al respaldarse en su poder adquisitivo, las personas con discapacidad alcanzan incluso su autorealización (véase Maslow cap. 4).

Retomando los resultados obtenidos a lo largo del trabajo podemos decir que en los profesores de la facultad de Psicología de la UNAM, dada su experiencia en la vida profesional han contado con más oportunidades de observar y trabajar con una amplia gama de la diversidad humana, lo que les ha permitido sensibilizarse, actualizarse y aplicar sus conocimientos, diversificando sus modos de trabajo, etc.

Los profesores que reportaron tener hijos mostraron actitudes más favorables hacia la participación social de personas con ceguera, por el hecho de ser padres aceptan más la individualidad del ser humano, aún cuando son distintas las formas de pensar, sentir y actuar (componentes fundamentales de las actitudes) entre hombres y mujeres ante un mismo evento.

Algo que demostró que la participación va siendo más notoria es el hecho que más de la mitad de la muestra ha tenido contacto con personas ciegas y que muy probablemente a este fenómeno se deba el hecho de haber encontrado actitudes

favorables hacia la participación social de personas con discapacidad y ellas mismas promueven un cambio recíproco (familia, comunidad, profesor, compañero y la propia persona con Discapacidad) al integrarse en la sociedad a la que pertenece.

También se confirmó el cambio de modelos de rol profesional que se ha venido gestando, retomando a Cunningham y Davis (1994.) "modelo de experto, en donde se daba tratamiento al enfermo, el experto tenía la autoridad absoluta y por tanto él era quien tomaba las decisiones (ignorando al paciente y a su familia). Mientras que en el modelo de transplante, el profesional conservaba la autoridad pero tomaba en cuenta las necesidades de la familia y de la persona. Y por último en el modelo de usuario el psicólogo con base en una detección de necesidades, tanto de la persona como de su familia, escuela y comunidad; sugiere o guía la búsqueda de alternativas de solución, aún cuando son los interesados quienes deciden por la mejor opción o entre todos buscan alternativas que satisfagan sus necesidades".

Lo anterior puede corroborarse al observar los resultados arrojados por el instrumento cualitativo en donde las respuestas en la mayoría de los profesores fueron de clara apertura a la participación social de personas con ceguera y reflejan una tendencia hacia el paradigma actual de integración referido en el capítulo tres.

En cuanto a la muestra de alumnos se encontraron menos diferencias debido a que fue un grupo de características muy homogéneas, su misma juventud los impulsa hacia el cambio, a innovaciones y a cuestionar menos sus acciones. La época actual en que vivimos permite que los jóvenes sean más auténticos y hagan o digan lo que creen, piensan y sienten (actitudes) sin estar tan presionados como antaño en donde "había que cuidar el que dirán".

Sin duda alguna los medios masivos de comunicación juegan un papel determinante en la calidad, claridad y cantidad de la información que llega cotidianamente a la población, induciendo de un modo u otras actitudes favorables hacia la participación social de personas con discapacidad al romper con viejos esquemas actitudinales, es decir, cuando tratan con naturalidad y aceptación los temas referidos a personas

con necesidades especiales. Mientras que en otras ocasiones refuerzan los viejos esquemas actitudinales (mitos, creencias) induciendo a la población a tomar los modelos que se les muestran en la programación como son: reacciones de rechazo, sorpresa, admiración, sentimientos de culpa o castigo ante un fenómeno determinado de discapacidad. Debemos recordar que los medios masivos de comunicación son un modelo implícito a seguir, que puede fomentar el cambio de actitudes, la toma de conciencia y/o impactar de manera favorable o desfavorable en la forma de pensar, sentir y actuar de la audiencia, lo que va ligado a su política de trabajo por lo que influyen en la toma de decisiones de una comunidad activa o pasiva hacia la participación social de personas con necesidades especiales.

Aunado a todo lo anterior, el mismo hecho de que las familias y las propias personas con discapacidad se atrevan a romper la muralla de sobreprotección y se vean inmersos en el reto de un proceso de participación social, ha sido un punto determinante en los resultados de sensibilización de la comunidad y el mercado laboral y no sólo en el ámbito escolar. Hoy en día la comunidad en general está más dispuesta a conocer, respetar y hacer valer los derechos humanos de todos y cada uno de los ciudadanos que la conformamos, en búsqueda de una mayor apertura, colaboración y mejorar la calidad de vida.

8.2 Alcances

Fue satisfactorio confirmar que el área de Psicología, tanto en profesores como en alumnos hay disposición hacia la integración y participación de las personas ciegas, y que existe una ideología flexible y propositiva en la búsqueda de soluciones a la problemática social.

Otro alcance fue el hecho de que las aplicaciones permitieron establecer un canal de retroalimentación de información con los sujetos de la investigación.

La aplicación de la escala de actitudes hacia la participación de personas ciegas, despertó interés tanto en alumnos como en profesores, éstos últimos manifestaron que si existe la necesidad de contar con manuales que les brinde sugerencias de como trabajar con personas ciegas.

Otro alcance es que los profesores solicitaron cursos de capacitación, talleres de sensibilización y campañas de divulgación tanto para alumnos como para profesores y personal administrativo.

8.3 Limitaciones

Dada las múltiples actividades de los profesores la devolución del cuestionario variaba de 30 minutos a 15 días.

Mientras que con algunos alumnos la aplicación de la escala en ocasiones fue muy rápida (10 minutos aproximadamente).

En el instrumento cualitativo en las primeras preguntas la mayoría de profesores respondió mientras que a las últimas preguntas fue menguando el número de respuestas, esto puede deberse a que se sentían presionados por el tiempo y a la falsa creencia que tenían de elaborar un programa exhaustivo completo de integración.

8.4 Sugerencias

Sería conveniente realizar estudios posteriores en otras carreras de la Universidad, (arquitectura, medicina, odontología, ingeniería, etc.) así como con el personal administrativo para indagar su postura.

Solicitar que se lleven a cabo los cursos de capacitación, talleres de sensibilización y campañas de divulgación, propuestas por los profesores y alumnos.

Que en el Departamento de Servicio Social de la Facultad de Psicología se abriera una área de lectura en voz alta o círculo de lectura que por un lado fomente el estudio cooperativo al tiempo que ayuden a hacer más accesible la información a los alumnos con ceguera.

En cuanto al cuestionario sería prudente que en próximas aplicaciones se realizara lo siguiente: a) cerrar más las preguntas y b) aclarar que se solicitan lluvia de ideas o respuestas breves y no la formación de un programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaco, B. P. (1998) Capacitación y trabajo para las personas con discapacidad Tercer Congreso UMAC, Mazatlán, Sinaloa.
- Ainscow, M. Echeita, G. y Duk, C. (1994) Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la Formación del Profesorado.
- Aladro, L. P. (1998) Entrevista.
- Ávila, O. A. (1985) Aportaciones en clase (Esc. Dr. Salvador Allende) profesora de escuela regular con grupo integrado.
- Bañuelos, M. A. (1997) Actitudes y Creencias de Profesores Universitarios hacia el uso de las Redes de Cómputo en la Educación. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Burgos, G. Murga, D. Saad, E. (1995) Nueva Definición de Discapacidad Intelectual. Programa de Publicación de Material Didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Burgos, G. (1997) Congreso de CONFE.
- Campos, L. C. (1996) El fútbol de sala y deficientes visuales. Material Didáctico: España.
- Camps, V. (1994) Los Valores de la Educación. Grupo Anaya.
- Carrascosa, S. J. A. (1996) Estudio de la Práctica del Montañismo en Ciegos y

Deficientes Visuales. Material Didáctico. España.

- CILPEDIM, IIN Y CACL. (1993) Declaración de Managua. Nicaragua.
- Conferencia Nacional: Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad. Declaración de la Conferencia, México.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Construyendo Puentes: Una Educación Superior Incluyente para personas con Discapacidad Intelectual. Material Didáctico. Canadá.
- Cunningham, C. y Davis (1994) Trabajar con los padres: marcos de colaboración. México: Siglo XXI Editores.
- Dicaprio, N. S. (1993) Teorías de la Personalidad. México, Mc-Graw-Hill.
- Diccionario Salvat Básico, (1988)
- Echeita, G. y Martín, E. (1996) Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. En Marchesi, Coll y Palacios. Alianza Psicológica.
- Echeita, G. C. (1994) La Preparación del Personal Especializado, Modelos y Criterios de Actuación. En Marchesi, Coll y Palacios: Alianza Psicológica.
- Echeita, G. Ainscow, M. y Sotorrio, B. (1994) Repensar la Educación Especial. El proyecto de la UNESCO "Necesidades Especiales en el Aula".
En Marchesi, Coll y Palacios: Alianza Psicológica.
- Echeita, G. y Martín, E. (1996) Interacción Social y Aprendizaje. En Marchesi, Coll y Palacios, Alianza Psicológica.

- España, C. J. Tiflotecnología. En Arjona, Bueno, Corbacho y col. España: Ediciones Aljibe.
- Espinosa, M. (1991) Actitudes de maestros y alumnos hacia la integración de personas con Deficiencia Mental a la escuela regular. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Eresta, J. y Vallejo, A. (1989) Integración en la Escuela: Una niña invidente en el Centro Montserrat.. De Popular España. Cap 4
- Fernández, M. (1998) Charla de adaptaciones en museos.
- Fleishmann, L. F. (1995) Barreras Físicas, Culturales y Sociales que impiden la Integración del Discapacitado. Material Didáctico.
- García, E. E. (1986) Integración de los Discapacitados al ambiente comunitario y escolar. Amigos del Deficiente Mental. Valencia: España.
- González, G. L. (1999) entrevista sobre integración de personas con discapacidad.
- Guajardo, E. (1994) Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa, No. 1 México: SEP.
- Javiedes, R. M. (1995) Postulados Básicos en torno a la Formación y Cambio de Actitudes. Publicación de material didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- Juárez H .G (1999) Entrevista de Participación Social con personas de con ceguera
- Kerlinger, F. (1979) Investigaciones del Comportamiento, Técnicas y Metodología. México: Interamericana.

- Larrañaga, S. E. (1995) Los discapacitados y el derecho. Vínculo Jurídico. Fac. de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Lobato, X. (1997) Los principios de fortalecimiento de los movimientos de defensa/autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad como estrategia para favorecer actitudes y acciones positivas hacia la diversidad. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

- Macotela, S. (1996) Introducción a la Educación Especial. Programa de publicaciones de material didáctico. Fac. de Psicología, UNAM. México.

- Marchesi, A. y Martín, E. (1992) Del lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En Coll, Palacios y Marchesi.

- Martínez E. G. (1999) Entrevista sobre integración.

- Mecnógrama de la asignatura de Educación Especial (1997).

- Merchá, J. C. (1996) Notable Evolución del Deporte para ciegos. Artículo. España.

- Neria, C. P. (1998) Entrevista sobre integración.

- Ochaita, E., Rosa y Huertas A. (1990) Percepción, Acción y conocimiento en los Niños Ciegos. en: Coll, C. y Palacios (comp.) Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Vol. 3 De. Alianza. España.

- ONCE, (1996) Así somos. La ONCE a las puertas del siglo XXI. Industria Gráfica, España.

- ONU (1993) Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades.

- Papalia, D., Wendkos, S. (1995) Desarrollo Humano. México: Mc Graw Hill.
- Paz, M. (ONU) Propuestas de Acción para las personas con Discapacidad.
- Rioux, M. (1995) Hacia un cambio de política social. (Canadá).
Presentación para el Seminario Regional "Inclusión: Un asunto de Derechos Humanos en los años Adolescentes". México.
- Rodríguez, J. (1982) Instructora de Educación Física Especial en el INNCDV.
- Salgado, H. A. (1983) Plática de Integración con padres de familia en el Instituto Nacional para niños ciegos y débiles visuales.
- Salgado, H. R. (1982) Aportaciones en clase (INNCDV) profesora de educación especial.
- Saucedo, M. (1998) programa al despertar. Canal 2.
- Sevilla, Valdespino y Veles. (1991) Actitudes de personas con Capacidad de emplear, hacia la integración laboral de personas con Deficiencia Mental.
tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Sosa y Ávila (1987) Actitud hacia la Integración de personas con Deficiencia Mental. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Toledo, G. (1989) La Escuela Ordinaria ante el Niño con Necesidades educativas. México: Trillas.
- Trujillo G. J. Año (1998), QUINTA ASAMBLEA MUNDIAL DE LA OMPD, México
- Valdés, S. (1998) Conferencia en Tercer Congreso UMAC, Mazatlán, Sinaloa.

- Velázquez, H. L. (1999) Entrevista sobre actitudes de personas con ceguera.

- Zacarías, J. Saad, E., Santamaria, A. y Burgos, G. (1995) Necesidades Educativa Especiales. México: Facultad de Psicología UNAM.

- Zinser, O. (1993) Psicología Experimental. México: Mc Graw -Hill.

ANEXO 1

ALFABETO

BRILLE

a b c d e f g h i j

k l m n o p q r s t

u v x y z ñ ü ℳ

ā â é ē í î ó ô ú û

’ • ; : - ¿? ¡! () “ * †

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

+ - × ÷ = · < >

Bebe deja la caja de Ceci.

2525 4501 3101 45 3539

ANEXO 2:

CUESTIONARIO PARA EXPLORAR LAS ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION SOCIAL DE PERSONAS CIEGAS EN LA VIDA ESCALOR, FAMILIAR, LABORAL Y COMUNITARIA (ALUMNOS).

EDAD _____ SEXO _____ SEMESTRE _____ FECHA _____

El presente cuestionario se va utilizar con fines para la tesis de licenciatura. Tiene como objetivo explorar las actitudes, hacia la integración de personas ciegas y su participación en diferentes ámbitos como son escolar, familiar, laboral y comunitario. Los datos obtenidos serán estrictamente confidenciales y los resultados finales estarán disponibles en la tesis de licenciatura correspondientes (Frost, N y Dominguez, V) que emane de este trabajo.

DE LAS SIGUIENTES EXÉRIENCIAS CON CIEGOS, MARQUE CON UNA X CUALESA HA TENIDO.

VECINO COMPAÑERO MAESTRO AMIGO ALUMNO SUEGRO

TIOS METRO CRUZAR CALLES PADRES ESCUELA MICROBUS

ABUELOS HERNAMOS OTRO _____

ESCRIBA CON QUE FRECUENCIA TIENEN ESAS
EXPRIENCIAS _____

INSTRUCCIONES:

A continuación aparece una serie de afirmaciones que se refieren a personas con CEGUERA.

Encierre en un circulo la letra que corresponda a la respuesta que mejor exprese lo que usted piensa, siente y hace al respecto. No marque dos respuestas para una misma afirmación y conteste todas.

Este cuestionario es CONFIDENCIAL por lo que le agradeceremos su sinceridad.

Las posibles respuesta son las siguientes:

TA: Totalmente de acuerdo

A: Acuerdo

D: Desacuerdo

TD: Totalmente desacuerdo

S: Siempre

CS: Casi siempre

AV: A veces

CN: Casi nunca

N: Nunca

ANEXO 3:

CUESTIONARIO PARA EXPLORAR LAS ACTITUDES HACIA LA PARTICIPACION SOCIAL DE PERSONAS CIEGAS EN LA VIDA ESCALOR, FAMILIAR, LABORAL Y COMUNITARIA (PROFESORES).

EDAD _____ SEXO _____ SEMESTRE _____ AREA _____ ESTADO
 CIVIL _____ NUMERO _____ DE
 HIJOS _____ OCUPACION _____ ANTIGÜEDAD _____ NIVEL
 SOCIOECONOMICO _____ FECHA _____

El presente cuestionario se va utilizar con fines para la tesis de licenciatura. Tiene como objetivo explorar las actitudes, hacia la integración de personas ciegas y su participación en diferentes ámbitos como son escolar, familiar, laboral y comunitario. Los datos obtenidos serán estrictamente confidenciales y los resultados finales estarán disponibles en la tesis de licenciatura correspondientes (Frost, N y Domínguez, V) que emane de este trabajo.

DE LAS SIGUIENTES EXPERIENCIAS CON CIEGOS, MARQUE CON UNA X CUALES HA TENIDO.

VECINO COMPAÑERO MAESTRO AMIGO ALUMNO SUEGRO
 TIOS METRO CRUZAR CALLES PADRES ESCUELA MICROBUS
 ABUELOS HERNAMOS OTRO _____

ESCRIBA CON QUE FRECUENCIA TIENEN ESAS
 EXPERIENCIAS _____

INSTRUCCIONES:

A continuación aparece una serie de afirmaciones que se refieren a personas con CEGUERA.

Encierre en un círculo la letra que corresponda a la respuesta que mejor exprese lo que usted piensa, siente y hace al respecto. No marque dos respuestas para una misma afirmación y conteste todas.

Este cuestionario es CONFIDENCIAL por lo que le agradeceremos su sinceridad.

Las posibles respuestas son las siguientes:

TA: Totalmente de acuerdo
 A: Acuerdo
 D: Desacuerdo
 TD: Totalmente desacuerdo

S: Siempre
 CS: Casi siempre
 AV: A veces
 CN: Casi nunca

N: Nunca

1. - Un compañero ciego me puede ayudar a estudiar en algunas materias.
2. - Una persona con ceguera puede realizar con eficiencia sus tareas laborales.
3. - Las personas con ceguera deben tener derechos diferentes que el resto de la población.
4. - Tener un hijo ciego debe ser un problema para toda la familia.
5. - Las personas ciegas tienen derecho a recibir educación superior.
6. - La firma de una persona con ceguera carece de validez.
7. - Una persona con ceguera puede tener responsabilidades en su trabajo.
8. - Los compañeros de clase deben evitar salir a reuniones sociales con persona ciegas.
9. - A una persona con ceguera se le debe tratar de igual manera que a cualquier miembro de la familia.
10. - A las personas con ceguera debe de negárseles el empleo.
11. - los restaurantes deben tener cartas en Braille.
12. - Una familia con hijos sanos debe evitar la relación con familias donde haya algún miembro ciego.
13. - En la universidad debe haber grupos de apoyo para ayudar a la integración de personas ciegas.
14. - Es desagradable encontrar a personas ciegas brindando sus servicios en los lugares a donde voy.
15. - La familia de una persona ciega debe respetar las decisiones que está tome.
16. - Debe estar prohibido la entrada a personas con ceguera a lugares públicos.
17. - Los maestros están dispuestos a adaptar su estilo de enseñanza cuando tienen un alumno ciego en clase.
18. - La opinión de una persona ciega es nula para su familia.
19. - Una persona con ceguera puede participar en a las actividades recreativas de la comunidad.

20. - los alumnos con ceguera deben estudiar el sistema de universidad abierta.
21. - Una persona ciega debe compartir sus ratos libres con su familia.
22. - A las personas con ceguera se les debe pagar menos por el trabajo que realizan.
23. - Las personas ciegas corren muchos riesgos al salir solos a la calle.
24. - En cualquier empresa o fabrica hay trabajos que pueden desempeñar personas con ceguera.
25. - Resulta incomodo tener un compañero ciego en el salón de clases.
26. - la tecnología debe aportar a las personas con ceguera.
27. - Las personas con ceguera necesitan psicoterapia para integrarse a la sociedad.
28. - El docente disminuye la cantidad de enseñanza a los alumnos regulares cuando tiene un alumno ciego en el salón de clases.
29. - Las leyes deben proteger a las personas ciegas a través de tutores a lo largo de toda la vida.
30. - Una persona con ceguera es capaz de aprender a pesar de su discapacidad.
31. - Las personas con cegueras tienen sentido de pertenencia en ambientes que le permiten su integración.
32. - Por que los profesores tienen bajas expectativas de los alumnos con ceguera

Conforme a lo que sabe o a tu experiencia responde con que frecuencia ocurren las siguientes proposiciones

1. - Los universitarios pueden tener un amigo ciego.
- 2.-Las personas que mas contribuyen al desarrollo integral de una persona con ceguera son sus familiares.
- 3.-Algunas instituciones cuentan con sistemas y servicios especializados para la integración de alumnos con ceguera.
- 4.- una persona con ceguera causa muchos problemas en su trabajo.
- 5.- A los familiares de las personas con ceguera les da vergüenza salir con ellos a la calle.
- 6.-Es fácil trabajar en equipo con compañeros ciegos.
- 7.- Los medios de transporte y su señalización son adecuados para los usuarios con ceguera.
- 8.- las personas ciegas mantienen buenas relaciones con sus compañeros de trabajo.
- 9.- Los profesores saben a donde acudir para recibir orientación de cómo trabajar con un alumno con ceguera.
- 10.-La presencia de un hijo ciego provoca distanciamiento entre sus padres.
- 11.- Son pocas las empresas dispuestas a contratar a personas con ceguera.
- 12.- Los edificios y terrenos de algunos centros de educación superior cuentan con accesos adecuados para los alumnos con ceguera.

Por favor responda lo mas ampliamente posible las preguntas que a continuación se le presentan:

- 1.-¿Cuáles son las principales necesidades educativas especiales de alguna persona con ceguera?
- 2.-¿En que pueden trabajar las personas con ceguera?
- 3.-Como profesional que puede involucrarse en la integración de personas ciegas ¿qué objetivos se trazaría en lo laboral y educativo?
- 4.-¿Por qué eligió estos Objetivos?
- 5.-¿Quiénes deben participar en el equipo interdisciplinario para la integración de las personas con ceguera?
- 6.-¿Qué actividades desempeñaría cada una de las personas antes mencionadas?
- 7.-¿Cómo debe proporcionarse la ayuda? Especifique lugar, horario, metodología y materiales.
- 8.-¿Cómo evaluaría los avances de la integración?
- 9.-¿Qué repercusiones puede tener la integración de una persona ciega en los diferentes ambientes en que se desenvuelve?
- 10.-¿Qué soportaciones han brindado la tecnología a las personas ciegas?

GRACIAS POR SU COLABORACION

HOJA DE RESPUESTAS

TA: Totalmente de acuerdo
 A: Acuerdo
 D: Desacuerdo
 TD: Totalmente desacuerdo

S: Siempre
 CS: Casi siempre
 AV: A veces
 CN: Casi nunca

N: Nunca

1- TA A NS D TD

17- TA A NS D TD

2- TA A NS D TD

18- TA A NS D TD

3- TA A NS D TD

19- TA A NS D TD

4- TA A NS D TD

20- TA A NS D TD

5- TA A NS D TD

21- TA A NS D TD

6- TA A NS D TD

22- TA A NS D TD

7- TA A NS D TD

23- TA A NS D TD

8- TA A NS D TD

24- TA A NS D TD

9- TA A NS D TD

25- TA A NS D TD

10- TA A NS D TD

26- TA A NS D TD

11- TA A NS D TD

27- TA A NS D TD

12- TA A NS D TD

28- TA A NS D TD

13- TA A NS D TD

29- TA A NS D TD

14- TA A NS D TD

30- TA A NS D TD

15- TA A NS D TD

31- TA A NS D TD

16- TA A NS D TD

32- TA A NS D TD

1- S CS AV CN N

7- S CS AV CN N

2- S CS AV CN N

8- S CS AV CN N

3- S CS AV CN N

9- S CS AV CN N

4- S CS AV CN N

10- S CS AV CN N

5- S CS AV CN N

11- S CS AV CN N

6- S CS AV CN N

12- S CS AV CN N

ANEXO 4:

Descripción del instrumento por:

	CATEGORIO	PROPOSITO	DIRECCION
1	Educativa	Información	Favorable
2	Laboral	Eficacia	Favorable
3	Comunidad	Exclusión	Desfavorable
4	Familiar	Rechazo	Desfavorable
5	Educativa	Acceso	Favorable
6	Comunidad	Legislación	Desfavorable
7	Laboral	Responsabilidad	Favorable
8	Educativa	Interacción	Desfavorable
9	Familiar	Aceptación	Favorable
10	Laboral	Acceso	Desfavorable
11	Comunidad	Acceso	Favorable
12	Familiar	Interacción	Desfavorable
13	Educativa	Acceso	Favorable
14	Comunidad	Interacción	Desfavorable
15	Familiar	Interacción	Favorable
16	Comunidad	Acceso	Desfavorable
17	Educativa	Interacción	Desfavorable
18	Familiar	Autorepresentación	Desfavorable
19	Comunidad	Acceso	Favorable
20	Educativa	Acceso	Desfavorable
21	Familiar	Interacción	Desfavorable
22	Laboral	Equidad	Desfavorable
23	Comunidad	Interacción	Favorable
24	Laboral	Acceso	Favorable
25	Educativa	Interacción	Desfavorable
26	Comunidad	Acceso	Favorable
27	Comunidad	Segregación	Desfavorable
28	Educativa	Exclusión	Desfavorable
29	Comunidad	sobreprotección	Desfavorable
30	Educativa	Interacción	Favorable
31	Comunidad	Interacción	Favorable
32	Educativa	Aceptación	Favorable

CONTACTO

	CATEGORIA	PROPOSITO	DIRECCION
1	Educativa	Interacción	Desfavorable
2	Familiar	Aceptación	Favorable
3	Educativa	Acceso	Favorable
4	Laboral	Interacción	Desfavorable
5	Familiar	Interacción	Desfavorable
6	Educativa	Interacción	Favorable
7	Comunidad	Acceso	Desfavorable
8	Laboral	Interacción	Favorable
9	Educativa	Acceso	Desfavorable
10	Familia	Rechazo	Desfavorable
11	Laboral	Acceso	Favorable
12	Comunidad	Acceso	Favorable