



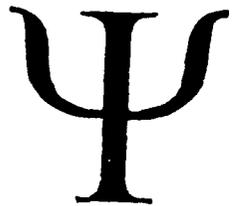
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DEFENSA - AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL: UNA PROPUESTA EDUCATIVA.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGIA
PRESENTAN:
PATRICIA GERMAN LOPEZ
MARIBEL ORTEGA ALVAREZ

DIRECTORA DE TESIS: LIC. ELISA SAAD DAYAN
ASESOR METODOLOGICO: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA



MEXICO, D. F.

2002

TESIS CON FALTA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



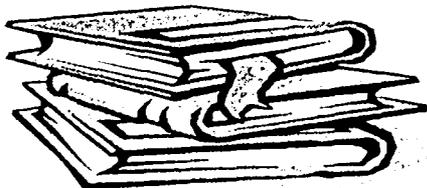
UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS...



A nuestras Sinodales:

MTRA. CRISTINA HEREDIA ANCONA

MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA

LIC. PATRICIA MORENO WONCHE

Por su impulso, interés, amabilidad y deseos de ver bien terminado este trabajo.

Con especial agradecimiento a...

MTRA. ELISA SAAD DAYAN
directora

Por su entrega, impulso y estímulo constante, por su paciencia, y sobre todo, por darnos libertad, confianza y dirección para el desarrollo de este trabajo.

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA
asesor metodológico

Por la firmeza y entrega en la asesoría brindada para este trabajo, sobre todo, por su calidez y compromiso.

HUMBERTO ZEPEDA VILLEGAS
asesor estadista

Por su paciencia y tiempo, sobre todo, por compartir sus conocimientos y su dedicación, para la culminación de ésta tesis.

**ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 320; EXCLUSIVA PARA CIEGOS Y DÉBILES VISUALES,
A LA DIRECTORA BLANCA GARDUÑO**

Sin su apoyo, no hubiera sido posible este trabajo.



MARIBEL ORTEGA ÁLVAREZ

Y

PATRICIA GERMÁN LÓPEZ

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Lilia Álvarez Montes y Lindoro Ortega: por su fortaleza y creatividad para labrarme un camino en una sociedad llena de obstáculos hacia quienes somos diferentes, contribuyendo así en mi crecimiento como mujer fuerte, sensible, comprometida y firme con mis ideales.

Madre... Por tu amor incondicional, por tu apoyo e impulso, por creer en mi presente y futuro, por interesarte en mi mundo, mis vivencias y sentimientos.

Padre... Por las acciones que me hablan de tu amor, por alegrarte de mis logros e impulsarme en los momentos difíciles, por tu apoyo para llegar a mis metas.

A mi abuelo Gabino Álvarez... por ser mi guía hacia la sabiduría, por tu apoyo para la realización de mis estudios, por quererme y por tu buen humor.

A mis hermanos Sergio e Ismael... por compartir alegrías y tristezas, por tenerles a mi lado y crecer junto con ustedes, por nuestros acuerdos y desacuerdos, sobre todo, por su amor y su apoyo.

A mis abuelas... Odilona Ortega (Odi) y Josefina Montes (Jose): por su amor, sus enseñanzas y apoyo para realizarme como persona.

A Carlos Ariel Olvera... por ser como eres, por tu confianza, amor y comprensión. Por estar a mi lado, por los aprendizajes, anhelos y sentimientos compartidos, sobre todo, por existir y llenar mi vida de plenitud.

A Patricia Germán (Paty)... por el camino que hemos recorrido juntas, por que somos parte de un mismo ideal y una misma causa, por tu amistad, fortaleza y sinceridad.

Ángeles Domínguez... por tu apoyo en la realización de éste trabajo, sobre todo, por tu amistad, sinceridad y compromiso.

A Mario Balderrábano... por compartir conmigo tu sentir y por ser un motivo de mi alegría.

A Osvaldo Escudero... por tu sinceridad y por tu apoyo para la realización de mis estudios.

A mis amigas y amigos... Edgar Sosa, Germán Ríos, Armando Navarrete, Alberto Aranda, Josefina Martínez, Leticia Velásquez, José Luis Yebra, Cirenea Sánchez y Roberto Mendoza; por ser motivo de mi alegría, por escucharme y compartir conmigo su sentir, por los momentos agradables y por su apoyo.

A mi madrina Juana Vite... a mi padrino José Luis Merino, a mis tías, tíos, primas y primos y a todas aquellas personas que me quieren y me han apoyado.

A Compañeros en ayuda Voluntaria Educativa A.C. (AVE de México): Por favorecer mi integración como mujer con distintas capacidades, por contribuir al ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y a la optimización del trabajo, para el logro de nuestra misión, a través de la diversidad de sus integrantes.

MARIBEL ORTEGA ÁLVAREZ



AGRADECIMIENTOS

A Mama, por que me enseñaste a ser sensible y ganarme las cosas por mi misma, por la confianza en mi y en todo lo que realizo.

A Gilberto, mi hermano y mi guía... por tu sensibilidad, inteligencia, conciencia social y objetividad, por enseñarme a ser fuerte, enfrentar retos y luchar por lo que quiero.

A Liborio, mi hermano y mi ejemplo de disciplina, confianza, seriedad y alegría.

A mi sobrino José Eduardo Germán: por que llegaste a mi vida y nunca dejaras de llenarla de alegría, esperanza y retos.

A Ángeles, mi hermana, por su firmeza, por que ha estado conmigo compartiendo su tiempo, su vida y sus secretos.

A Maribel Ortega, ¡persona excepcional!, una amiga, una compañera de trabajo, un ejemplo de lucha, de firmeza, de inteligencia, de amor y sensibilidad. Hemos crecido y enfrentado muchas cosas, somos parte de un sueño, de un deseo de vivir en una sociedad más justa, más placentera, más humana y más respetuosa de las diferencias. Nos queda mucho más por hacer.

A Martín Flores, por que en muchos momentos hemos estado juntos, compartiendo, creciendo, trabajando. Sobretudo, ¡disfrutando la vida a plenitud!. Por tu cariño, tu alegría, tu sensibilidad, y por los momentos gratos e inolvidables, en los que me permití ver la vida con muchos matices.

A mis amigas y amigos: Ángeles Domínguez, Leticia Velásquez, Claudia Gachúz, Rebeca Mora, Ariel Olvera, Edgar Sosa, Edmundo Sánchez y Agustín Hernández.

A la familia Ortega Álvarez, por su paciencia, su impulso, su solidaridad y su confianza en mí y en Maribel.

A Compañeros en Ayuda Voluntaria Educativa A. C. (AVE de México), lugar diverso, de retos, oportunidades y exigencias, lugar donde aprendo día a día, disfruto la vida y crezco. Por el ejemplo de la gente que la conforma, por la búsqueda constante de ser mejores, sobre todo; a Carlos García De León y Ninel Díaz.

A mis alumnas y alumnos de la SEC. 320, a la **Directora Blanca Garduño**, por buscar el bienestar de la comunidad que representa.

PATRICIA GERMÁN LÓPEZ



INDICE DE CONTENIDO

RESUMEN INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

CAMBIO DE PARADIGMA EN TORNO A LA DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN ESCOLAR 1

1.1 ANTECEDENTES Y SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.	1
1.1.1 Surgimiento de la educación especial a nivel internacional	2
1.1.2 Surgimiento de la educación especial en México.	4
1.2 MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	6
1.3 CAMBIO DE PARADIGMA CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD	8
1.4 INFLUENCIA DEL NUEVO PARADIGMA EN EL IMPULSO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	9
1.5 PRINCIPIOS QUE RIGEN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	10

CAPITULO II

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL 14

2.1 BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA REPRESENTACIÓN Y ATENCIÓN SOCIAL DE LA CEGUERA.	14
2.2 BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA REPRESENTACIÓN Y ATENCIÓN SOCIAL DE LA CEGUERA EN MÉXICO	17
2.3 DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL	19
2.3.1 Desarrollo del lenguaje	21
2.3.2 Desarrollo socio-emocional	21
2.3.3 Desarrollo de la personalidad	22
2.3.4 Desarrollo psicomotor	23
2.3.5 La relación de la persona con discapacidad visual y su entorno	23
2.3.6 Desarrollo cognoscitivo de las personas con discapacidad visual	24
2.3.7 Niñas y niños con discapacidad visual en edad escolar	25
2.3.8 Sistema braille.	26
2.3.9 Entrenamiento para la movilidad y la orientación	26
2.3.10 Auxiliares tecnológicos	27
2.4 PARTICIPACIÓN DE LOS DIFERENTES SECTORES SOCIALES EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	28
2.4.1 Papel de la familia	28
2.4.2 Papel de la escuela	28
2.4.3 Papel de la sociedad	29
2.4.4 Papel de las personas con discapacidad visual	29

CAPITULO III

MOVIMIENTOS DE DEFENSA-AUTODEFENSA Y DESARROLLO DE LA AUTODETERMINACION EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD. 30

3.1 MOVIMIENTOS DE DEFENSA POR LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	30
--	----

3.1.1	Ámbito internacional	31
3.1.2	Ámbito nacional	36
3.2	MOVIMIENTOS DE AUTO-DEFENSA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	38
3.2.1	Características de los grupos de autodefensa.	39
3.2.2	Desarrollo y consolidación de la autodeterminación	42

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL TALLER DE FORTALECIMIENTO PARA ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL DE NIVEL MEDIO BÁSICO **46**

4.1	ESTRUCTURA GENERAL DEL TALLER	46
4.2	INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EMPLEADOS EN EL TALLER DE FORTALECIMIENTO.	50
4.3	MATERIALES EMPLEADOS EN EL TALLER DE FORTALECIMIENTO	52
4.3.1	Carpeta de la alumna y el alumno	52
4.3.2	Carpeta de la facilitadora o el facilitador	53
4.4	DESARROLLO DEL TALLER DE FORTALECIMIENTO	53
4.5	ADAPTACIONES AL TALLER DE FORTALECIMIENTO DISEÑADO POR LOBATO, (1997), PARA SER APLICADO Y EVALUADO EN ADOLESCENTES CON CEGUERA Y DEBILIDAD VISUAL:	56

CAPITULO V

METODOLOGÍA **58**

5.1	PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	58
5.2	HIPÓTESIS	59
5.3	VARIABLES	59
5.4	DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES	60
5.5	DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES	61
5.6	SUJETOS	62
5.7	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	62
5.8	TIPO DE ESTUDIO	63
5.9	DISEÑO	63
5.10	INSTRUMENTOS Y MATERIALES	63
5.11	PROCEDIMIENTO	64
5.12	ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS	65

CAPÍTULO VI

RESULTADOS **66**

6.1	ENTREVISTA INICIAL	66
6.1.1	Género	66
6.1.2	Edad	67
6.1.3	Grado escolar	68
6.1.4	Características visuales	68
6.1.5	Integración escolar	69
6.1.6	Discapacidad visual de los padres	69
6.1.7	Actividades realizadas fuera de la escuela	70
6.1.8	Metas a futuro	71

6.2	ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS	73
6.3	ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA-AUTODEFENSA	75
6.4	COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	78
6.5	EVALUACIÓN DE CADA SESIÓN	81
6.6	ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER	83

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS **86**

7.1	EFFECTO DEL TALLER EN LAS ÁREAS DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES, AUTOESTIMA Y DEFENSA-AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	88
7.2	EFFECTO DEL TALLER EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL	88
7.3	INFLUENCIA DEL TALLER EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL	89
7.4	CONTRIBUCIÓN DEL TALLER EN LA AUTODETERMINACIÓN Y EL DESARROLLO PLENO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL	90
7.5	SUGERENCIAS	91

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS **95**

ANEXO 1		98
	Carpeta de las alumnas y los alumnos	
ANEXO 2		120
	Carpeta de la facilitadora o del facilitador	
ANEXO 3		130
	Entrevista inicial	
	Resultados de la entrevista a las alumnas y los alumnos	
ANEXO 4		133
	Escala de actitudes	
	Resultados iniciales de la escala de actitudes hacia las tres áreas	
	Resultados finales de la escala de actitudes hacia las tres áreas	
ANEXO 5		142
	Escala de conducta potencial hacia la defensa / autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad	
	Resultados de la escala de conducta potencial hacia la defensa / autodefensa de los derechos...	
ANEXO 6		148
	Evaluación de cada sesión	
	Concentrado de comentarios de las y los alumnos con respecto a las sesiones correspondientes a las áreas	
	- actitud hacia las diferencias individuales	
	- autoestima	
	- defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad	
ANEXO 7		164
	Evaluación final del taller	
	Comentarios de alumnas y alumnos referentes a la evaluación final	

RESUMEN

El presente trabajo consistió en la adaptación, aplicación y evaluación de un taller de fortalecimiento en adolescentes con discapacidad visual; que promueve la defensa autodefensa de sus derechos. Para dicha adaptación se retoma la estrategia diseñada y aplicada por Lobato (1997), tomando en cuenta las sugerencias realizadas por ella, así como las técnicas y recursos didácticos para adolescentes con discapacidad visual. El taller se aplicó a 24 alumnas/os de la Escuela Secundaria Federal diurna #320 quienes al egresar se integrarían a escuelas regulares.

Se aplicó una entrevista inicial para recabar datos generales de las/os participantes así como experiencias de integración escolar, participación social y metas a futuro, se utilizaron también instrumentos de evaluación durante el transcurso del taller, y en el pre y postest, los cuales reportaron diferencias estadísticamente significativas al 0.05 en las actitudes hacia las diferencias individuales, la autoestima, las actitudes y la conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad; por ello se concluye que este taller es una estrategia adecuada para promover el fortalecimiento y la autodeterminación en esta comunidad, fomentando la defensa de sus derechos y de su desarrollo pleno, que se perciban capaces de promover cambios sociales a favor de la equidad.

INTRODUCCIÓN

La convivencia y el trabajo profesional de las autoras de esta tesis con mujeres y hombres con discapacidad visual, así como, la experiencia como persona ciega de una de las autoras de este trabajo, revela que pese a los grandes adelantos con respecto a la integración, aún persisten actitudes negativas acerca de la discapacidad, lo cual interfiere en el desarrollo de dichas personas.

Las personas con discapacidad, por no encontrarse dentro del estereotipo socialmente aceptado, pueden sentirse inferiores a las/os individuos sin discapacidad, con dudas acerca de su capacidad para realizar sus anhelos e integrarse plenamente en la sociedad, o bien creer que las instancias educativas y asistenciales les hacen un favor por brindarles sus servicios, sin tomar conciencia que la educación y la protección de la salud son derechos que corresponden a esta población y que son capaces de promover cambios sociales a favor de la equidad.

Es común que para mujeres y hombres con discapacidad existan actitudes negativas influidas por estereotipos rígidos, que ubican a las personas con mayor o menor valor según se acerquen o se alejen del esquema establecido, cuestión que también les aproxima o les separa del cumplimiento de sus derechos humanos.

La integración escolar es uno de los logros más tangibles observados en el ámbito de la escuela especial cambiando de un modelo "médico-rehabilitatorio" hacia el nuevo paradigma de vida independiente con respecto a las personas con discapacidad. Sin embargo, en México existen pocas escuelas que tienen implementados programas de integración educativa y aunque legalmente no se puede negar el acceso a ninguna persona con discapacidad, el que este se brinde no garantiza que se cuente con los apoyos necesarios ni la disposición para favorecer una verdadera integración, ni que la persona con discapacidad tenga la fortaleza requerida para lograr integrarse plenamente.

Aunque el ideal es que todas las personas con discapacidad se encuentren integradas en los ámbitos, educativo, laboral y social, las circunstancias actuales de México originan que algunas personas con discapacidad no sean integradas desde su infancia a sistemas de educación regular, y que tengan que acudir primero a escuelas de educación especial o bien que no se incorporen a ninguna instancia educativa.

Es necesario trabajar porque los programas de integración escolar se lleven a todas las escuelas del país, pero esto no debe verse como un fin último sino como un medio para lograr el desarrollo de una sociedad que respete la diversidad y que brinde equidad de oportunidades y derechos para todos sus miembros (Lobato, 1997).

Para fomentar la integración y desarrollo pleno de las personas con discapacidad se requiere favorecer, tanto en la sociedad en general como en quienes viven esta condición, actitudes hacia el reconocimiento de la discapacidad como parte de las diferencias humanas, el incremento de autoestima y la defensa-autodefensa de sus derechos.

Se necesita que las personas con discapacidad cuenten con apoyos académicos, psicológicos, sociales y legales para que puedan integrarse y promover cambios en una sociedad poco respetuosa de las diferencias individuales y los derechos de grupos que han sido discriminados.

Para lograr este objetivo es indispensable promover la autodeterminación o facultamiento de las personas con discapacidad, (Saad, 2000).

La revisión de investigaciones del proceso de fortalecimiento que ocurre en los grupos de defensa-autodefensa y el taller de fortalecimiento, propuesto por Lobato, (op cit.), permite la utilización de los principios que rigen la formación de dichos grupos, empleando el taller como estrategia de educación en el aula, para lograr la vivencia armónica en la diversidad, el incremento de la autoestima y con ello la defensa-autodefensa de los derechos en personas con discapacidad.

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

Si bien todo ser humano necesita fortalecimiento para su adecuado desarrollo, esta necesidad se hace más imperante en las personas que han sido discriminadas, aún más si se encuentran marginadas/os en momentos cruciales de vida.

Un grupo que ha sido discriminado y que se encuentra en un momento crucial de su vida es el de las y los adolescentes con discapacidad visual quienes, en ésta etapa, se enfrentan a cambios físicos y psicológicos que influyen en la imagen corporal, en la manera de pensar, sentir y resolver problemas, así como en las relaciones afectivas y sociales que mantienen tanto con sus propios compañeros como con los adultos.

Scholl (1992 cit. en Ochaíta y Rosas, 1993), considera que "la adolescencia puede ser una época particularmente difícil para quienes tienen necesidades visuales especiales, ya que como es sabido se trata de una etapa en la que las muchachas y los muchachos se organizan en grupos por su forma de ser, de vestir, de hablar, etc., por lo que la ceguera puede impedir que la ó el adolescente siga o imite las pautas de su grupo y en consecuencia dificulte la integración dentro del mismo.

Por otra parte, el desarrollo intelectual que se produce en esta etapa permite a las/os adolescentes reflexionar sobre su condición, lo cual puede llevarles a rechazar su propia imagen, y en consecuencia, a obstaculizar su integración plena.

El implementar un taller de fortalecimiento es un trabajo clave, e indispensable, para consolidar un desarrollo armónico de mujeres y hombres, ya que se brindan las herramientas para enfrentar los retos que implican vivir en una sociedad que no acepta la diversidad ni reconoce los derechos fundamentales de toda persona.

Retomando el interés de la Secundaria Federal Diurna número 320 por fortalecer a sus alumnas y alumnos, para que puedan integrarse de forma satisfactoria al sistema regular una vez egresados de ella, y partiendo de las ventajas que para ello han manifestado los principios de fortalecimiento además de la eficacia que mostró el taller basado en estos principios, diseñado y aplicado por Lobato en 1997, en una escuela regular con programa de integración; resulta interesante adaptar, implementar y evaluar este taller en alumnas/os adolescentes con ceguera y debilidad visual, que al egresar de la secundaria, se integrarán en su mayoría a sistemas regulares.

Se propone para éste fin el aprendizaje lúdico, participativo y vivencial, mismo que ha demostrado tener gran eficacia en cualquier tipo de población. "El juego, no sólo es un instrumento pedagógico, es una experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con los otros" (Cascón y Beristain, 1995)

Tomando en cuenta la necesidad de favorecer actitudes y acciones positivas en el respeto a la diversidad, autoestima y defensa-autodefensa de los derechos de las y los adolescentes con discapacidad visual, el presente trabajo tiene como finalidad:

1. Adaptar, implementar y evaluar un taller basado en los principios de fortalecimiento, sustentado por los Movimientos de defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, para aplicarlo a un grupo de adolescentes con ceguera y debilidad visual utilizando los recursos didácticos adecuados para ellas/os y las sugerencias realizadas por Lobato en su trabajo de investigación.
2. Identificar si el taller propuesto modifica en las y los estudiantes con ceguera y debilidad visual actitudes hacia las diferencias individuales, autoestima y defensa-autodefensa de los derechos de personas con discapacidad
3. Identificar si el taller tiene influencia en la conducta potencial que les permita tomar acciones de respeto hacia la diversidad y hacia la defensa-autodefensa de los derechos de personas con discapacidad.
4. En base a los resultados de la intervención, y haciendo las modificaciones pertinentes, se pretende implementar ésta estrategia en el plan curricular de la escuela secundaria en donde fue aplicado.

El presente trabajo está integrado por 7 capítulos

En el capítulo 1: Se describe el cambio de paradigma, en torno a las personas con discapacidad, desde considerarles subhumanas, hasta verles como sujetos de derechos integrantes de la diversidad; dentro de éste marco se analizan los antecedentes y el surgimiento de la educación especial, haciendo referencia a los Movimientos hacia la integración escolar emergidos de la estructura de la educación especial y regular como sistemas separados.

En el capítulo II: Se hace referencia a los antecedentes históricos de las personas con discapacidad visual, así como al desarrollo de infantes y adolescentes con ésta necesidad educativa especial, por último, se menciona la contribución de la familia, la escuela, la sociedad y la persona para sí misma, para que éste sea pleno.

En el capítulo III: Se describen los movimientos de defensa-autodefensa y el fortalecimiento personal que se genera en éstos grupos, así mismo, se hace referencia a el desarrollo de la autodeterminación en hombres y mujeres con discapacidad visual, pieza fundamental para favorecer su integración plena y para que sean seres proactivos a favor de la equidad, por una sociedad respetuosa de la diversidad.

En el capítulo IV: Se describen los principios teóricos, los materiales, los instrumentos y el procedimiento del taller de fortalecimiento propuesto para el presente trabajo, señalando las modificaciones realizadas con respecto a la estrategia diseñada por Lobato en 1997.

En el capítulo V: Se describe el método utilizado para el presente trabajo (justificación, planteamiento del problema, hipótesis, variables, sujetos, selección de la muestra, tipo de estudio, diseño, materiales, instrumentos y procedimiento).

En el capítulo VI: Se presenta el análisis de resultados obtenidos con la aplicación del taller de fortalecimiento y los instrumentos utilizados, para evaluar su eficacia y se comparan los resultados del presente trabajo con los hallazgos de Lobato en 1997.

En el capítulo VII: Y por último, se presentan las conclusiones en base a los resultados obtenidos en el taller desarrollado con adolescente con discapacidad visual y se realizan sugerencias para futuras aplicaciones.

CAPÍTULO I

CAMBIO DE PARADIGMA EN TORNO A LA DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN ESCOLAR

El cambio de paradigma con respecto a la discapacidad desde concebir a estas personas como "sub-humanas" hasta la aceptación de las diferencias individuales que dicha condición implica como parte de la naturaleza humana, se refleja claramente en los antecedentes, surgimiento de la educación especial y sus distintas etapas, así como en los movimientos de integración escolar emergidos de ésta.

Debido a lo anterior es de gran importancia revisar la historia de la educación especial y de los movimientos de integración escolar, comprendiendo la filosofía con respecto a la discapacidad que éstos conllevan.

1.1 ANTECEDENTES Y SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

En culturas como la griega, por lo general, a las personas con alguna discapacidad se les asesinaba en el momento de nacer, por no cumplir con el estereotipo de belleza valorado. Solo en casos excepcionales se les permitía vivir, confiriéndoles entonces el poder de adivinos; como el caso del ciego Tiresias mencionado en la literatura, o eran destacados narradores como el mencionado Homero con la guerra de Troya, quien también era ciego.

Otra concepción con respecto a las personas con discapacidad era considerarles poseídos por el demonio, seres que vivían karmas en los que pagaban el comportamiento presentado en una vida anterior o castigos divinos para la familia.

Dichas concepciones aunque han disminuido notablemente en la sociedad en general, no han desaparecido del todo y se ven reflejadas en ciertos sectores religiosos y creencias populares.

Por lo regular hasta antes del siglo XVI a las personas con discapacidad se les abandonaba en internados o se les utilizaba como bufones (Macotela, 1995)

En ésta época hay un predominio del modelo médico. El niño con discapacidad es considerado como un enfermo: la atención que recibe es fundamentalmente de tipo médico, los profesionales que lo atienden son personal del área sanitaria (médicos, enfermeras, etc.) y la organización de las instituciones es la misma que la de los centros hospitalarios (Grau, 1998).

Por otra parte, no se le considera solamente como un enfermo sino como un niño permanente, sin posibilidades de decidir, por ello, estas instituciones se organizan en régimen de internado, donde está todo organizado y el individuo prácticamente no tiene que decidir. No podrá desarrollar una verdadera educación ni trabajo, ni disponer de su tiempo libre; todas estas actividades se convierten, pues, en terapias educativas, ocupacionales o recreativas (Grau, op cit).

Estos centros acogen a todas las personas que se alejan de la norma, con lo cual encontramos en ellos una gran variedad de deficiencias (grupos heterogéneos), financiados por entidades caritativas de carácter religioso cuyo objetivo fundamental es separar para siempre a las personas con deficiencias de la sociedad.

Fue hasta después de las revoluciones francesas y americana que las ideas de libertad e igualdad empezaron a influir en el campo de la discapacidad comenzando a surgir las bases de la educación especial con los trabajos de Itard, Braille, Seguin y Montessori (Macotela, ibidem).

Esta etapa se denomina época de la educación especial en centros específicos

1.1.1 SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A NIVEL INTERNACIONAL

A Gaspard Itard (1838), se le considera como el iniciador de las prácticas para educar a niños con discapacidad, ya que declara que incluso un niño con discapacidad incurable puede aprender y desarrollar habilidades sociales si se le somete al programa de capacitación adecuado, (Ochoa y Torres, 1996).

Por su parte Luis Braille (1809-1852), desarrolló y perfeccionó su sistema para la lecto-escritura de personas ciegas

En la misma época Edward Seguin (1812-1880) con influencia de los trabajos de Itard diseña un método para educar a niños con discapacidad intelectual basado en los tres tiempos de aprendizaje no espontáneo: asociación, reconocimiento y evocación, (Puigdemívol, Cit en Ochoa y Torres, ibidem).

María Montessori, 1870-1952 basada en los trabajos de Seguin, desarrolla procedimientos educativos analíticos para utilizarlos en la educación de niños con discapacidad intelectual (Lobato, 1997).

Como lo señala Grau (1998) En ésta época el modelo imperante es el psicopedagógico: el niño puede ser educado. Este modelo está influido por:

- ❖ La aparición de disciplinas científicas, como la Psicología evolutiva y la psicometría, que permitirán conocer las características psicológicas de los niños en diferentes momentos de su vida y clasificar a los sujetos con características psicológicas similares.
- ❖ El desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva que se preocupó por la educación de los niños deficientes, así, los métodos de educación preescolar, como el de Montessori y Decroly, fueron desarrollados para la educación de los niños con deficiencias
- ❖ El desarrollo de las teorías clásicas de la organización tuvo su influencia en la organización escolar. Así, la agrupación de alumnos en grupos homogéneos, con capacidades y deficiencias semejantes, y la especialización de la enseñanza en función de estas características. El fin último de la organización escolar era el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto a profesorado, recursos, instalaciones, etc.

Los centros tenían una organización centralizada; eran macro-centros que acogían a un número de alumnos deficientes procedentes de zonas geográficas amplias, por lo que se organizaban en régimen de internado ya que los alumnos no podían desplazarse de sus hogares todos los días.

En este modelo de organización de la educación especial, la socialización del niño no es la adecuada ya que sólo se relaciona con niños de su misma deficiencia y, en la mayoría de los casos, es separado de su entorno familiar, todo lo cual dificulta la posterior integración social. Estas críticas están en la base de la aparición del modelo de integración social.

Sin embargo, al no encontrar cura para la discapacidad, el impacto de los trabajos realizados a favor de dichas personas se ven disminuidos en el entorno social ya que por lo regular sus familias tenían la esperanza de hallar cura considerando a las acciones de rehabilitación como cuestiones que facilitarían la espera, y al no ver satisfecha su esperanza se volvió a evidenciar la segregación de quienes tenían esta condición bajo el supuesto de que eran inútiles los esfuerzos realizados ya que nunca llegarían a ser "normales".

Entre 1900 y 1920 se da un periodo de alerta debido a los descubrimientos de Gregorio Mendel acerca de las leyes de la herencia (Macotela, op cit). Cuestión, que aunada al desarrollo de pruebas de inteligencia, marca el punto de partida de la clasificación y etiqueta de las personas con discapacidad, que si bien ya se daba, en éste momento fue aprobada científicamente, hecho que acentúa la segregación por desalentar aún más a sus familias y dar mayores argumentos a la sociedad para discriminar a dicha población.

Después de la primera guerra mundial cobra fuerza la atención hacia las personas con discapacidad debido a los servicios que exigen los lisiados de guerra. También durante éste periodo 1920-1946 se inicia el movimiento de normalización e integración (Macotela, ibidem).

En ésta época el concepto de deficiencia sigue ligado a cuestiones innatas e inmutables (Marchesi y Martín, 1992).

Entre 1946 y 1960 aparecen en diversos países textos y trabajos reconocidos en el ámbito de la educación especial, además se producen avances legislativos y comienzan a surgir Movimientos de madres y padres para defender los derechos de sus hijos e hijas con discapacidad; periodo que se denomina: DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

En esta época se comienza a cuestionar la incurabilidad y el origen puramente orgánico de la discapacidad (Marchesi y Martín, ibidem)

Se empiezan a considerar las diferencias socioculturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más o menos eficiente y, por lo tanto, se comienza a distinguir entre causas exógenas y endógenas, dando un paso importante hacia la revisión de la definitiva incurabilidad asignada anteriormente a todos los casos (Marchesi y Martín, ibidem).

Esta etapa está dominada por el modelo sociológico. La persona con discapacidad no sólo es capaz de aprender sino que es un ciudadano más, que tiene los mismos derechos, esta influenciada por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos en centros ordinarios (movimientos de los derechos civiles en EE.UU.), y de algunos de los profesionales de educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances de las ciencias humanas, que daban una importancia fundamental al papel del ambiente y tenían una concepción más optimista de la educación especial (Grau, *ibidem*).

En los 60 y 70 se dan aún más avances legislativos y se comienzan a cuestionar los problemas de marginación social de las minorías, apoyado por diversos campos de estudio, se gesta un gran cambio en el concepto de defensa y de educación especial (Marchesi y Martín, *ibidem*).

A partir de 1970 hasta nuestros días se han dado importantes cambios e iniciativas a nivel mundial que han revolucionado la concepción de discapacidad, la atención educativa y social que se brinda a dichas personas (Lobato, *op cit*).

Un hecho histórico que se puede considerar como punto de partida para el nuevo paradigma, con respecto a la discapacidad, es el informe Warnock, el cual fue encargado por el secretario de educación del Reino Unido a una comisión de expertos precedida por Mary Warnock, en 1974, y que fue publicado en 1978.

En dicho informe se menciona el término de necesidades educativas especiales refiriéndose a que toda persona puede presentar, en determinado momento de su vida, algún tipo de problema de aprendizaje que demanda una atención específica y un mayor número de recursos educativos de los necesarios para los compañeros/as de su edad, (Marchesi y Martín, *op cit*).

De acuerdo con Gortázar, (1992), dicho informe abrió una nueva perspectiva en la concepción de la educación de niñas y niños con discapacidad haciendo hincapié en que los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos/as; evitando el lenguaje de la deficiencia y situando el énfasis en la respuesta educativa, (Marchesi y Martín, *ibidem*).

Esta nueva concepción no niega los problemas inherentes al desarrollo de niñas y niños, pero enfatiza la responsabilidad de la escuela regular para enfrentarlos, y reconoce que las personas con y sin discapacidad pueden tener necesidades educativas especiales en algún momento de su formación escolar y que estas no necesariamente son permanentes.

1.1.2 SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.

En México surgen las primeras iniciativas por dar atención a las personas con discapacidad, cuando Benito Juárez funda la escuela nacional de sordos en 1967 y la de ciegos en 1870, (Ochoa y Torres, *op cit*)

Así mismo, entre 1913 y 1929 el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para personas con discapacidad intelectual, funda una escuela en León Guanajuato, (Ochoa y Torres, *ibidem*)

De 1919 a 1936 se dan a nivel nacional cambios legislativos, operativos e ideológicos en torno a la discapacidad, por ejemplo:

- 1.- Entre 1919 y 1927 empiezan a funcionar en el D. F espacios de capacitación y experimentación pedagógica para personas con discapacidad intelectual,
- 2.- En 1935 la UNAM incluye en la ley orgánica de educación un apartado referente a la protección para personas con discapacidad intelectual por parte del Estado y se crea el instituto médico-pedagógico para atender a niñas y niños con esta discapacidad.
- 3.- Entre 1937 y 1941 se define la apertura de la escuela de formación docente para maestros de educación especial
- 4.- En 1942 aparecen los primeros centros de rehabilitación y Educación especial (CREE).
- 5.- En 1943 aparecen las primeras coordinaciones de educación especial en los estados.

Macotela, (1995), señala que la evolución y desarrollo de la educación especial puede ubicarse en 8 periodos clave, (cuadros 1-1 y 1-2).

CUADRO 1-1 PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (ENTRE 1700-1920)				
	Hasta 1700	1700-1860	1860-1900	1900-1920
<i>Periodo</i>	<i>Periodo del abuso, descuido, ignorancia y aceptación benigna.</i>	<i>Periodo de la toma de conciencia y el optimismo.</i>	<i>Periodo del optimismo.</i>	<i>Periodo de alarma</i>
Hechos históricos relevantes.	El cristianismo humaniza el trato hacia las personas con discapacidad	Se difunden ideas humanistas de igualdad entre los Individuos	Por los fracasos de algunos métodos se frena el entusiasmo	Las leyes de la herencia provocan alarma y temor.
Concepto de Discapacidad	Términos mágicos y supersticiosos	Discapacidad = origen orgánico	Se cree que no hay "cura" para muchas deficiencias	La discapacidad se ve como una amenaza
Atención a las personas con discapacidad	Se da bajo términos de caridad	Surgen las bases de la educación especial	Se segrega y aísla.	Se continúa segregando y aislando
Hechos relevantes en México.	La atención se da de manera informal	Se comienza a tener conciencia de la necesidad de dar atención de manera formal.	Fundación de las Escuelas nacionales de sordos y ciegos	Se abre la primera Escuela para alumnos con discapacidad intelectual

(Lobato, 1997).

CUADRO 1-2 PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1920-ACTUALIDAD)				
	1920-1946	1946-1960	1960-1970	1970-actualidad
<i>Periodo</i>	<i>Periodo del progreso limitado.</i>	<i>Periodo del interés renovado.</i>	<i>Periodo del optimismo renovado.</i>	<i>Periodo del cuestionamiento y re-planteamiento.</i>
Hechos históricos relevantes.	Retoma interés debido a los lisiados de guerra.	Se da un interés especial a las pruebas de inteligencia.	Interés mundial en los problemas de marginación social y minorías.	Se dan movimientos sociales a favor de los derechos de las personas marginadas.
Concepto de discapacidad	Discapacidad = origen orgánico, inherente al niño e inmutable a lo largo del tiempo.	Se comienza a tener en cuenta las influencias sociales y culturales.	Surgen terminologías y prácticas no segregadoras.	Se crea el término de "necesidades educativas especiales".
Atención a las personas con discapacidad	Se crean escuelas de atención especial.	Surgen movimientos de padres para defender los derechos de sus hijos/as.	Se busca integrar a las personas con discapacidad a la sociedad.	El informe Warnock, evita el lenguaje de la deficiencia y enfatiza la respuesta educativa
Hechos relevantes en México.	Comienza la información de docentes en educación especial.	Se crea la Dirección General de Educación Especial.	Se experimenta con grupos que dan atención a niños con problemas de aprendizaje	Surgen propuestas educativas que ofrecen condiciones más normales para el desarrollo de las personas con discapacidad.

(Lobato, 1997)

1.2 MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Otro factor que influyo para que se presentara una nueva tendencia educativa y social en torno a la discapacidad fue el Movimiento de integración escolar.

Las principales tendencias que se dieron durante los años 60s y 70s, consideradas como antecedentes del Movimiento de integración escolar se pueden resumir en 10 puntos que se mencionan a continuación (Marchesi y Martín, op cit).

1.- Surge una concepción distinta de la discapacidad dejando de considerarla como un fenómeno cuya responsabilidad es únicamente de quien la presenta, incluyendo ahora los factores ambientales y la respuesta educativa que se brinde como fundamentales para la vivencia de ésta. Con ésta concepción se responsabiliza al sistema educativo para que otorguen los recursos apropiados de modo que los factores orgánicos no limiten las oportunidades educativas de la persona.

2.- Se manifiesta una nueva perspectiva que pone énfasis en los procesos de aprendizaje, considerándolos de gran importancia en el desarrollo de cualquier alumno/a independientemente de que éste tenga discapacidad, viendo al desarrollo y aprendizaje como cuestiones que se influncian mutuamente, dejando así de considerar que el desarrollo determina el aprendizaje.

3.- En el desarrollo de métodos de evaluación, con la nueva concepción de discapacidad en la que se trata de eliminar las etiquetas, se considera el papel del ambiente para el desarrollo de la persona, ya no se hace énfasis en el déficit sino en los recursos requeridos para que las oportunidades educativas no se vean limitadas por la discapacidad.

Es en éste momento cuando se cuestionan las pruebas de inteligencia cuantitativas y se utilizan otros métodos de evaluación, como lo es el análisis de las situaciones de aprendizaje, que ponen más atención a los apoyos requeridos por las/os estudiantes para desarrollar sus potencialidades, que a la discapacidad en sí.

4.- Se genera el cuestionamiento de los dos sistemas de educación aislados, hecho por profesores tanto de educación especial como regular al enfrentarse a dificultades serias en cada uno, referentes a problemas de deserción y fracaso escolar presentados en las escuelas regulares; y la gran diversidad de necesidades presentadas por las/os estudiantes de las escuelas de educación especial a la que no puede dar respuesta eficiente.

5.- Se dan cambios en las escuelas regulares, dichas escuelas se enfrentan a la necesidad de responder a distintos estilos de aprendizaje y desempeño de sus estudiantes, cuestión que evidencia la importancia de que el sistema regular sea integrador de los alumnos/as con sus diferencias particulares.

6.- Se expresa el fracaso escolar en las escuelas regulares, encontrando como principales causas de ésta situación aspectos sociales, culturales y educativos, cuestión que bien a replantear los límites entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia, por lo tanto entre alumnas/os que acuden a una escuela ordinaria y aquellas/os que van a una escuela de educación especial.

7.- Se manifiestan limitados resultados de las escuelas especiales reflejándose las dificultades serias para responder ante la variedad de necesidades de alumnas/os canalizados a dicho sistema, y en la deficiente integración social de las/os estudiantes de éstas escuelas; debido a esto se replantea la necesidad de educar a las/os estudiantes con discapacidad en un ambiente más normalizador en donde además se sepa responder a las necesidades particulares (específicas).

8.- El aumento de experiencias positivas de integración, favoreció que las inquietudes generadas de cada sistema encontraran un apoyo para dar soluciones a las necesidades educativas de todo/a estudiante.

9.- Surge a corriente normalizadora en todos los servicios sociales, a raíz de los Movimientos a favor de los derechos de grupos segregados y de las minorías, plantea fundamentalmente que todos los ciudadanos y ciudadanas deben tener acceso a los mismos servicios sociales y a las mismas oportunidades de salud, educación, empleo, etc. (este hecho contribuye fuertemente en el cuestionamiento de la existencia de dos sistemas de educación paralelos que limitan las oportunidades de estudiantes de cada sistema).

10.- Se genera una mayor sensibilidad social hacia el derecho de todas/os a una educación integradora, cuestión impulsada en los movimientos de madres, padres y asociaciones de personas con discapacidad que difunden la idea de que las/os estudiantes, sin excepción alguna, deben tener las mismas oportunidades de educación y convivencia, bajo el modelo de la educación integrada.

Ya se mencionó que el surgimiento y la evolución de la educación especial, así como el cambio hacia el Movimiento de integración escolar, se entrelazan con la manera de conceptualizar a las personas con discapacidad, desde considerarles como sub-humanas y receptivas, hasta la nueva concepción como ciudadanazos con potencialidades, responsabilidades y derechos, por lo que es necesario revisar los paradigmas en torno a la discapacidad que han existido y la visión actual al respecto.

1.3 CAMBIO DE PARADIGMA CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD

El cambio de paradigma abarca distintos aspectos de los cuales se mencionarán 6 que son fundamentales para este trabajo apareciendo en el cuadro 1-3

CUADRO 1-3 EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD		
	<i>Paradigma Tradicional (Médico)</i>	<i>Paradigma Actual (De vida independiente)</i>
Terminología	Utiliza etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad	Se utiliza el término "necesidades educativas especiales" que no remite únicamente al síndrome, sino a las situaciones enfrentadas por el alumno/a durante su aprendizaje y a las enfrentadas por el profesor(a) durante la enseñanza. Así, las necesidades educativas especiales tienen un carácter interactivo, dinámico y relativo.
Énfasis	En las limitaciones.	En las potencialidades y en las necesidades educativas.
Concepto de discapacidad	Se considera como un estado permanente del individuo que interfiere con su desarrollo sociocultural y psicológico	Se considera como el resultado de un proceso sociocultural y psicológico
Rol del individuo	Se le considera como a un paciente enfermo que necesita terapia para ser "curado"	Se le considera como a una persona independiente proporcionándole los apoyos para que ejerza su derecho a elegir
Igualdad de oportunidades	Reduce la gama de oportunidades educativas de las personas con discapacidad, "soslayando sus derechos a una participación social educativa amplia"	Destaca las potencialidades y habilidades de todas las personas. Tienen su base en igualdad, en el derecho de todos a una educación común.
Segregación/integración.	Al etiquetar, separa a las personas con discapacidad de sus pares	No dicotomías 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"

En cuanto a la Terminología, al eliminar las etiquetas que ponen énfasis en la discapacidad, se asume que dicha condición no define a la persona en su totalidad por que al igual que las/os demás, tienen otra serie de características intelectuales, físicas y psicológicas que les hacen seres integrales.

Por otra parte, el cambio de paradigma médico hacia el paradigma de vida independiente, implica dejar de ver a la persona como enferma, enfatizar que mujeres y hombres con discapacidad deben tener igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida y aboga por el reconocimiento de que las diferencias individuales son características de la naturaleza humana y que la sociedad debe dar respuesta dentro de los servicios comunes a las necesidades especiales permanentes o transitorias.

Como es evidente, el cambio de paradigma no sólo pretende transformar conceptos, sino incidir también en las formas de organización social que hasta ahora han sido discriminatorias de las diferencias humanas. Teniendo la integración escolar una gran importancia para dicho aspecto (Macotela, op cit).

1.4 INFLUENCIA DEL NUEVO PARADIGMA EN EL IMPULSO DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

El cambio de paradigma repercute también en los servicios educativos cuestionando la existencia de dos sistemas de educación separados.

En el proyecto de la UNESCO de 1992 sobre necesidades educativas en el aula se pugna por una reconceptualización de la educación especial abogando por la integración escolar en base a 3 aspectos principales, (Zacarias, Saad, Santamaria y Burgos, 1995).

- A) En el sistema dual se enfatiza el uso de categorías que inducen a que la persona actúe según el nivel con que se le clasifica, limitando así sus potencialidades.
- B) En las escuelas especiales se puede observar sobreprotección y subestimación de las capacidades de la persona encubiertas en el supuesto de no presionarles.
- C) Las escuelas especiales reducen las oportunidades de disfrutar de una gama más amplia de opciones educativas.

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

La primera establece:

Las necesidades instruccionales de las/os estudiantes no justifican la existencia de dos sistemas de educación separados porque:

- A) no existen dos clases de estudiantes sino que difieren a lo largo de un continuo en cuanto a sus características intelectuales, físicas y psicológicas.
- B) Los sistemas por separado asumen que existen sólo algunos niños y niñas que requieren programas educativos individualizados, cuando en realidad éstos programas no deberían ser únicamente para las personas con discapacidad ya que muchos otros se benefician también de ellos.
- C) No existen métodos de instrucción específicas para cada sistema, todos deberían utilizarse para cubrir las necesidades educativas de todas/os dentro de un ambiente integrador.

La segunda establece:

A favor de la integración escolar, plantea la ineficiencia de operación de los dos sistemas por separado, argumentando que:

- A) El sistema dual crea una costosa e innecesaria tarea de clasificación de las/os estudiantes, segregándoles y estereotipándoles, teniendo muy poco valor instruccional.
- B) Los sistemas por separado han creado competencia y en muchos casos duplicación de tareas y esfuerzos en lugar de cooperación
- D) La determinación del sistema educativo para los alumnas/os se hace con base a la categoría establecida omitiendo las habilidades, intereses y necesidades particulares de cada individuo, asignando servicios que no favorecen el desarrollo óptimo y pleno de las/os estudiantes.
- E) El sistema dual reduce innecesariamente las acciones curriculares a dos: especial y regular, cuando muchos alumnos regulares se podrían beneficiar de áreas de la currícula especial y viceversa, tendiendo a un sistema integrado a un currículum más diverso adaptado a las necesidades de cada estudiante.
- F) Ambos sistemas tienen serios problemas con alumnas/os que no se ajustan a sus ofertas educativas; es por ello que deberán unir esfuerzos, habilidades y experiencias para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos/as dentro de un mismo ambiente.

1.5 PRINCIPIOS QUE RIGEN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Después de haber revisado los argumentos a favor de la integración escolar, la manera en que emerge y cobra fuerza a nivel mundial, y por la relación que ésta tiene con el cambio de paradigma, es importante revisar algunos principios, legales, educativos y sociales que la rigen:

Para empezar, es necesario tener presente que la integración escolar no es un fin en sí misma si no que es uno de los medios por el que se pretende alcanzar una sociedad, sin discriminación, que sea respetuosa de la diversidad y que ofrezca igualdad de oportunidades y derechos a todos sus miembros.

La integración escolar no consiste solamente en abrir espacios en las escuelas regulares para alumnas/os con discapacidad; se trata de crear las condiciones para generar un cambio hacia el respeto y reconocimiento de la diversidad respondiendo a las necesidades particulares de cada estudiante.

Para que logre su objetivo y contribuya a una sociedad equitativa, es necesario que se base en principios legales, educativos y sociales, de los cuales se presentan los más importantes para éste trabajo:

1.- La integración supone entender que es necesaria la equidad reconociendo las características individuales y adquiriendo el compromiso para desarrollar las potencialidades de cada estudiante a través de una oferta educativa plural.

2.- La integración se rige por el principio de normalización, que se refiere a poner a disposición de las personas con alguna discapacidad, las formas y las condiciones de vida más cercanas a las circunstancias de la sociedad a la cual pertenecen (Stainbak y Bunch, 1989 citado en Vázquez, 1996)

3.- El trabajo educativo tiene como propósito fundamental que las/os estudiantes independientemente de si tienen una discapacidad o no, desarrollen habilidades que les permitan adquirir por sí mismos nuevos conocimientos y experiencias para orientar su actividad a la sociedad en que les corresponde vivir (Álvarez, 1997).

4.- La sectorización insiste en la desinstitucionalización y la integración de los servicios de apoyo para personas con discapacidad al sistema general de servicios públicos, y así, descentralizar los servicios, aproximándolo a las regiones o localidades en donde vivan las personas que los requieren (Ochoa y Torres, 1996).

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

6.- El aprendizaje debe adaptarse a las necesidades educativas de cada estudiante en lugar de que cada estudiante se adapte a los supuestos predeterminados en cuanto a ritmo y naturaleza del proceso educativo. (UNESCO, ibidem)

7.- Las escuelas que asumen las diferencias individuales y se centran en el niño o niña suponen la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas, que respete la dignidad así como las diferencias de todos los seres humanos (UNESCO, ibidem)

8.- La legislación deberá reconocer el principio de igualdad de oportunidades para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidades en los distintos niveles de educación, (UNESCO, ibidem).

9.- Se deberán adoptar las medidas legislativas, paralelas y complementarias de sanidad bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes en las personas con discapacidad, (UNESCO, ibidem).

10.- Las políticas educativas a todos los niveles tanto en forma nacional como local deberán estipular que un niño/a con discapacidad asista a las escuelas más cercanas, es decir a donde debería asistir si no tuviera discapacidad. (UNESCO, ibidem)

En base a estos principios, la integración escolar pretende alcanzar metas tanto en el ámbito educativo como legal y social, haciendo énfasis en la educación y en el respeto hacia la diversidad.

La integración en escuelas regulares, de estudiantes que antes sólo estaban en escuelas especiales implica retos a nivel escolar, social y político; en lo educativo supone reestructuración a nivel curricular y organizacional de las escuelas, para atender las necesidades de alumnas/os en forma óptima. Una alternativa para responder realmente a los requerimientos de cada persona, son los sistemas escalonados o de cascada.

Esta propuesta organizativa para la integración escolar se desarrolló en Estados Unidos, Canadá y posteriormente en Inglaterra. El cual es un sistema de organización escolar diversificado y coordinado; su finalidad es en la medida de lo posible, situar a los alumnos con necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización lo menos restrictiva posible.

Es diversificado, en la medida que ofrece una gran variedad de posibilidades de escolarización. Frente a las dos modalidades que ofrece el sistema anterior (ordinaria y especial), se propone una serie de situaciones intermedias en las que el alumno participa, en mayor o menor medida, de los dos tipos de enseñanza, pero casi siempre en el marco de la escuela ordinaria y, además, la enseñanza se adapta a las necesidades individuales de cada alumno en cada momento.

Es coordinado, ya que todas las modalidades están interrelacionadas y forman parte de un mismo sistema, siendo posible y deseable cambiar la modalidad de escolarización siempre que el alumno lo necesite.

Los servicios escalonados se caracterizan por lo siguiente (Monereo y Font, C. 1988):

- ❖ Están compuestos por diferentes modelos y dispuestos en forma de pirámide invertida, en la que la base es el aula regular y la cúspide la enseñanza especializada en un centro educativo específico, hospital o residencia.
- ❖ Los entornos más restrictivos (segregados) se encuentran en la cúspide de la pirámide, mientras que los menos restrictivos (normalizados) se encuentran en la base de la misma.
- ❖ La gravedad de la deficiencia determina el entorno elegido para la escolarización, la especialización del personal y recursos, el número de alumnos y la posibilidad de desplazamiento de un nivel a otro. Así, a mayor gravedad, entornos más restrictivos, mayor especialización del personal y recursos, menor incidencia de población y lentitud o imposibilidad para desplazarse de un nivel a otro.

El primer autor que hizo la propuesta de servicios escalonados fue Reynolds, M. (1962) en un artículo publicado en la revista *Excepcional Child* titulado "A framework for considering some issues in special education", donde propone la cascada original de educación especial.

Otros sistemas son el de cascada de pervivios Deno (1970) y el informe Copex (comité provincial de la infancia inadaptada de Canadá) (1976).

A finales de los años 70 se revisan los sistemas de cascada originales; así, la cascada instruccional de Reynolds y Birch (1977).

Un ejemplo en la legislación española del sistema de cascada fue la orden del 14 de junio de 1983 por la que se desarrolla el real decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la educación especial, en lo que se refiere a los niveles de preescolar y educación básica. Orden derogada en 1985.

En Inglaterra, Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1981) proponen también un sistema de servicios escalonados.

De acuerdo con Grau (ibidem) en las distintas propuestas de éstos sistemas se establecen las siguientes modalidades de escolarización:

- ❖ Aula ordinaria sin ningún tipo de servicios especializados.- Se mejora la proporción profesor alumno.
- ❖ Aula ordinaria con servicios especializados de intervención indirecta, de consejo, asesoramiento y orientación, que apoyan al profesor en el aula ordinaria (sistema consultivo y equipos multiprofesionales).
- ❖ Aula ordinaria con servicios de apoyo al profesor ordinario y al alumno.- A esta modalidad de enseñanza se le llama enseñanza cooperativa, puesto que implica la colaboración de diferentes profesionales dentro de una misma aula.
- ❖ Combinación de aula ordinaria y aula de apoyo.- Utilizan servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria a tiempo parcial.
- ❖ Aula especial en centro ordinario.- Utilizan servicios de intervención directa fuera del aula ordinaria a tiempo completo.
- ❖ Escuela especial.- Servicios de intervención directa e indirecta especializados en entornos segregados.
- ❖ Enseñanza domiciliaria y en hospitales.

En lo político y social, la integración, requiere un cambio por parte de la comunidad educativa y sociedad en general, hacia actitudes favorables con respecto a la diversidad y los derechos humanos.

Una integración verdadera requiere el reconocimiento de la diversidad como aspecto enriquecedor de las estructuras agentes y procesos sociales, además de la sensibilización y conciencia acerca de los derechos humanos.

Con esto se evidencia que, para lograr la integración escolar y el desarrollo de sociedades equitativas e incluyentes, no basta con la legislación sino que es indispensable la sensibilización acerca del reconocimiento de la diversidad y derechos humanos en estudiantes con y sin discapacidad, familiares, profesionistas e integrantes de toda la sociedad, incidiendo con esto en los posteriores cambios legislativos para que representen un apoyo a las necesidades reales de las personas con discapacidad o con cualquier otra diferencia evidente.

CAPITULO II

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

En el presente capítulo revisaremos algunos momentos en los cuales se relata como las personas con ceguera y debilidad visual han tenido que vivir limitadas o aniquiladas. También se hará referencia a las características del desarrollo de infantes y adolescentes con discapacidad visual y la manera de contribuir para que este desarrollo sea pleno.

2.1 BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA REPRESENTACIÓN Y ATENCIÓN SOCIAL DE LA CEGUERA.

En la edad media surgen hospitales y conventos donde se “aloja y cuida” a personas con discapacidad para que su presencia no ofendiera la vista, el oído o el olfato de la comunidad, se les temía, y se tenían mitos sobre ellos, puesto que se veían como seres poseídos por el demonio (Toledo, 1989; citado en Domínguez y Frost, 2000).

En Europa durante este periodo a las personas ciegas frecuentemente se les veía realizar actuaciones como juglares, cantantes, músicos o declamadores y se le redituaba con limosnas. Se llegó a suponer que las personas con ceguera eran muy inteligentes por lo que se les asignaban extensos textos históricos y sagrados para memorizar. Fue precisamente esta capacidad de concentración y memorización de extensas narraciones sobre héroes y dioses lo que permitió el que les atribuyeran poderes mágicos (Agis y Puente, 2000).

Durante dos siglos Europa vivió dando la espalda a África hasta que llegó la invasión árabe del norte africano y nuevamente aquel litoral adquirió prosperidad y se generó. Una gran actividad en el mediterráneo; la dinastía Tissé favorecía a las mujeres ciegas; al emplearlas en específicas faenas domésticas y en la manufactura de tapices, esteras, cestas y otros objetos, mientras que los varones ciegos trituraban semillas. Como se practicaba la poligamia, una muchacha ciega pero agraciada podía ser la concubina o hasta la primera esposa de un ghanés.

Estos cuidados a las personas ciegas fueron un breve y esporádico bienestar que disfrutaron durante la corta dinastía Tissé. El resto del tiempo en que existió el imperio de Ghana mendigaban, recorrían poblados, mercados y santuarios sustentándose de la caridad.

Alrededor de 1652 en África del sur las/os pastores ciegos curtían las pieles, sacaban agua de los pozos, tiraban de las norias y accionaban las piedras de moler.

Así mismo, magos y curanderos que pudieran estar ciegos no se lavaban ni bañaban para evitar que el agua les quitase la magia y sus facultades para las curaciones.

En 1713 hubo una terrible epidemia de viruela en dicha población que ocasionó la muerte de centenares de ellas/os, sobrevivieron también centenares pero, con ceguera, desde entonces; éstos nativos asocian la falta de vista con la temida viruela y optan por matar a las personas ciegas antes que llegar a contraer esa espantosa enfermedad (Agis y Puente, *ibidem*).

Un acontecimiento que influye en el inicio de la educación formal para las personas con discapacidad visual, es que en el siglo XVI Pedro Ponce de León decidió abandonar la posición aristotélica que predicaba que las personas sordas 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 a escribir.

Siguiendo ésta iniciativa 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 (Toledo, 1989; citado en Dominguez y Frost, op cit).

En 1832, en los Estados Unidos de Norte América, Samuel Cradle y Howe iniciaron una serie de programas educacionales, tanto para personas con ceguera como para quienes carecen del habla.

Haüy, desde Europa, promovía la recolección de papel viejo o utilizado para ser industrializado como fuente de ingresos para ayudar a las instituciones de los carentes del sentido de la vista.

Durante el renacimiento, en España, Fray Tomás de Torquemada, designado como primer inquisidor general, intentaba una depuración de costumbres y perseguía a toda persona sospechosa de herejía; entre ellos había una gran cantidad de personas ciegas.

Erasmus de Róterdam, declarado hereje el 4 de Febrero de 1534, fue un humanista muy apreciado por las personas con discapacidad visual, debido a su interés por dar a conocer ciertos procedimientos para enseñarles la lectura y la escritura. Inclusive se sabe que Erasmo inventó un sistema didáctico, el cual tuvo mucha aceptación entre sus discípulos pero aún se ignora en que consistía.

En 1525 Luis Vives redactó un estatuto de los pobres; en él recomendaba enseñar y dar trabajo a las personas ciegas a fin de volverles útiles, entretenerles y procurarles su propio sustento. Éstas ideas fueron recogidas por maestros y calígrafos hispanos y se tiene noticias de que varios nobles ciegos comenzaron a instruirse para aprender a leer y a escribir.

En Madrid, a principios del siglo XVII, una sociedad de buhoneros ciegos desplegó una gran actividad en su comercio con toda clase de bálsamos, ungüentos y remedios para todo mal, así como, amuletos, cintas, trencillas y varios productos de alquimia, con virtudes maravillosas; objetos mágicos y elixires de amor.

En España, y tal vez en el mundo entero, algunas personas ciegas formaban una sociedad espiritista que tenía por reino la oscuridad y con frecuencia practicaban un misterioso rito llamado "clerón", consistente en elaborar presagios surgidos de palabras escuchadas al azar, la noche de San Juan era la más propicia para éstos vaticinios, cuyos oráculos y pitonisas se servían de las malas artes, trampas e industrias celestinescas. Aparentaban ser buenas personas y se ponían en trance para así poder responder a sus consultantes (Agis y Puente, op cit).

Sabían mucho de oraciones, conocían de plegaria oportuna para cualquier día del año, invocaban a cuanto santo figuraba en el calendario santoral cristiano, sin olvidar que además de esto la mayoría de los ciegos se dedicaban a mendigar.

Al fin del siglo XVIII en Europa varias personas ciegas comenzaron a vender participaciones de la Lotería Nacional. Estas ventas les otorgaban un exiguo jornal consistente en una comisión de 2% de lo vendido: apreciada ganancia pues constituía un ingreso seguro.

Toledo (1989) menciona 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 a los ciegos; para su educación, son sacados de sus comunidades y transferidos a ambientes institucionales que le 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.

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 llevarse de allí para internarlos en instituciones. Se forma la National Education Association, de aquí se deriva el Departamento de Educación Especial, en 1902, que persiste en Estados Unidos hasta hoy.

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 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 empiezan a tomar en cuenta las influencias sociales y culturales. Se dan movimientos de madres y padres para defender los derechos de sus hijas/os 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 Coyoacán en la Ciudad de México, en el periodo de 1960 - 1970, a nivel mundial resurge un nuevo 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 niñas/os 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, habilidades, aptitudes y actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona autónoma" (Puigdemívol, 1992; citado en Domínguez y Frost, ibidem)

En ésta misma época mejoran las condiciones para las personas con discapacidad y surgen movimientos sociales por los derechos de las/os marginadas/os.

2.2 BREVE REVISIÓN HISTÓRICA DE LA REPRESENTACIÓN Y ATENCIÓN SOCIAL DE LA CEGUERA EN MÉXICO

La historia muestra las diferentes actitudes que ha tenido la humanidad hacia las personas con ceguera, considerándoles desde grandes sabias hasta los seres más indeseables o concibiendo a la ceguera como un terrible castigo por ejemplo:

En la civilización Maya se consideraban ciertos días como nefastos, durante los cuales se exterminaba a niñas/os que nacían ese día; si una familia ocultaba el nacimiento de una criatura en estas desventuradas fechas, se castigaba al jefe de familia y a su esposa sacándoles los ojos. (Monotoro, 1993; citado en Agis y Puente, op cit).

También eran cegados quienes se emborrachaban; una prueba más que el carecer de vista se consideraba como una gran desgracia, consideración que perdura en la actualidad..

Durante las fiestas muchos hombres ciegos tocaban diversos instrumentos musicales, relataban leyendas o romances y cantaban las tonadas que se sabían para complacer a los concurrentes y explotar su generosidad.

Los aztecas sacrificaban a prisioneros y víctimas que ofrendaban a Huitzilopochtli. Les sacaban los ojos y el corazón con un cuchillo de obsidiana en lo alto de las pirámides del Teocalli.

Así mismo, en esos tiempos, las mujeres ciegas tenían varias ocupaciones como la confección de prendas de vestir; en alfarería haciendo cómales y otros enseres domésticos, elaborando tamales, atoles y dulces.

Los varones ciegos trabajaban banel, el cuero, la obsidiana y la madera, también emprendieron la construcción de islas flotantes en los lagos de Chalco y Texcoco, donde también ejercían los oficios de remeros y constructores de canoas y piraguas.

Los ciegos en Tenochtitlan se dedicaron al cultivo y recolección de frutos, como tuyas o higos de indias, pitayas, raíces de yuca, semillas de zacates y demás variaciones de frutos y plantas.

También se admitía y reconocía a las personas con discapacidad visual como hechiceros o curanderos. Se creía que mantenían coloquios secretos con los espíritus por lo que podían predecir el porvenir.

Los aztecas tenían prohibido que las personas ciegas se casaran. En caso de que los varones con ésta discapacidad no hubieran sido sacrificados de niños, se les permitía tener relaciones sexuales con meretrices (servicio sexual de mujeres estériles), (Agis y Puente, ibidem).

Había ocasiones en que un ciego fuera el cacique principal tal como lo presenciaron los conquistadores entre los tlaxcaltecas, cuya máxima autoridad y héroe fue el ciego Xicotencatl.

A fin de evitar que aumentara el número de personas con ceguera se hacía abortar a las mujeres ciegas y también a las que habían sido embarazadas por un hombre ciego.

Aquellos hombres ciegos que poseyeran aptitudes para la música integraban coros y conjuntos musicales para amenizar las ceremonias, también eran pregoneros y narradores destacados. Los Mayas creían que los dioses de la música y la poesía inspiraban selectivamente a las personas ciegas. También la exquisita orfebrería era realizada por los ciegos, ya que si se les consideraba perezosos estarían sentenciados al holocausto o a ser sacrificados.

Ritos del pueblo Náhuatl. Motolinía relata con todo detalle las variantes que se realizaban cuando moría algún personaje. Revela el cuantioso número de esclavos, muchos de ellos ciegos que acompañaban a su señor al otro mundo, las ceremonias honrosas y festivas para despedirlos así como la importante participación de los ciegos tanto en las intensas despedidas con carácter de fiesta que incluía que muchos ciegos acompañaran al difunto, (Agis y Puente, ibidem).

Durante la dominación española, en las colonias americanas, las personas ciegas estaban exentas del pago de impuestos: la acaballa y los diezmos.

El virrey de la Nueva España D. Vicente Gúmes Pacheco de Padilla conde de Revillagigedo (1789) fue un gran benefactor de los ciegos, al crear asilos para ellos, así como albergues para peregrinos y forasteros. También inauguró casas con talleres anexos donde las mujeres ciegas trabajaban en la confección de artículos para el ejército, la marina y demás personas interesadas en adquirirlos.

El virrey Gómez concedió a los ciegos el permiso exclusivo para vender en las calles "la Gaceta de México" primer periódico que se publicó en 1728.

Entre 1725 a 1728 hubo en México una gran epidemia de rubéola, por lo cual muchas personas perdieron la vista, principalmente recién nacidos, cuyas madres contrajeron dicha enfermedad durante el embarazo.

En México las primeras escuelas para ciegos se instituyeron (como la que fundó y patrocinó Ignacio Trigueros en 1870 bajo la presidencia de Benito Juárez), así se inició la educación de los ciegos en México.

El objetivo de dicha educación era adaptar e independizar a la persona con ceguera en los aspectos fisiológicos, psicológicos, educacionales, social y económico.

El fundador, don Ignacio Trigueros fue quien subsanaba la carencia de un profesor que aplicara el sistema ideado por Valentín Haüy para la enseñanza de los ciegos.

En 1871 fue designada como la Escuela Nacional para Ciegos y se estableció en el exconvento de la Encarnación de la Ciudad de México, y se asignó el 15% de la venta de la lotería nacional para que ayude en su sostenimiento.

En 1872, ante la creciente demanda de la población la escuela amplió sus servicios educativos incluyendo clases de lectura, escritura, gramática española, aritmética, geografía, geometría, historia de México, música vocal e instrumental. También se proporcionaba alimentación, albergue y ropa a quienes así lo requerían

Poco a poco esta escuela se fue estructurando y se creó lo necesario para alcanzar la educación primaria destinada a las/os menores que comprendía: lectura de puntos, escritura en letra cursiva, aritmética, gramática, geografía, historia de México y teoría de música. Las niñas recibían clases de tejido y los niños lectura de letra realizada.

Luego se formalizó la educación secundaria que incluía: escritura en letra cursiva, aritmética, geografía, historia, astronomía, geometría, teoría de música, piano, armonía, violín, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, oboe, fagot, pistón, trompa, telar de pasamanería, imprenta, encuadernación, construcción de esteras de cordel, construcción de cepillos y tejido de bejuco (Agis y Puente, *ibidem*).

Ésta escuela atendía a una población que abarcaba desde niñas/os en edad preescolar hasta adultos.

En 1878 las autoridades de la escuela, en su informe, resumieron su satisfacción por el éxito de éste plantel; asegurando que "al ingresar a él, los ciegos iban flacos, anémicos, sucios, andrajosos y solían ser pendencieros e inclinados a vicios repugnantes; en cambio, al salir, iban aseados, sabían comer con cubiertos y se expresaban en un lenguaje culto". Hasta la fecha ésta escuela sigue brindando sus servicios en la calle de Mixcalco en el Centro Histórico de la ciudad de México.

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, comercio, la distribución de materiales para personas con discapacidad visual, así como bolsa de trabajo.

En el mismo año se creó, para la atención de niñas y niños con discapacidad visual, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de niños Ciegos y Débiles Visuales; en Coyoacán

En 1953 la escuela Nacional para sordos y ciegos Licenciado 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 con discapacidad visual, que es como actualmente funciona. Sólo debemos agregar que ésta institución fue transferida, por decreto presidencial el 19 de Diciembre de 1982, al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), (Chávez y Flores, 1988; citado en Domínguez y Frost, *op cit*).

2.3 DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Debido a que la vista es el sentido perceptual telereceptor más importante y de mayor alcance que el auditivo si este sentido se encuentra alterado, se afecta el desarrollo de la persona en distintos aspectos como: el lenguaje, la cognición, el desarrollo social y psicomotor, el área afectiva y la conducta, y quizá de manera más llamativa la movilidad en el espacio físico y el aprendizaje por la carencia de la información escrita.

La carencia de la información por canal sensorial de la visión, produce que la representación de la realidad que la persona ciega tiene sea diferente a la que tienen quienes ven, pero esto no quiere decir que carezcan 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 tacto, el primero de ellos adquiere en las personas con discapacidad visual funciones telereceptoras de gran importancia, el tacto por su parte, es el sentido que les permite el conocimiento sensorial de los objetos animados e inanimados que constituyen el ambiente. (Ochaita y Rosas, 1992; citado en Domínguez y Frost, op cit).

La ó el infante con ceguera tiene una organización diferente en su personalidad y en su estructura mental, ya que tiene necesidades como niña/o y también como ciega/o; Puede hacer casi todo lo que hace la persona vidente, aunque ésta última realiza cosas por imitación, mientras que alguien que carece de la vista se tarda más en realizarlas (cit. en Mercé Leonhardt, 1986).

Primera infancia:

No existen muchas investigaciones sobre las personas invidentes en esta etapa, entre las que se pueden citar están las elaboradas por Fraiberg en (1977), Bigelow (1986), Rogers y Puchlski (1988), las cuales demuestran lo siguiente: en el estadio sensoriomotor en los primeros meses de vida, la o el bebé invidente se comporta en todos los aspectos igual que el que ve, coordina la succión y la presión. Toma la sábana, asocia la succión con una guía de postura, etc.

En los siguientes meses es donde la o el bebé invidente comienza a tener retrasos: uno de ellos es el retraso en la formación de esquemas de presión, por ejemplo no puede tomar objetos con dos manos en la línea media del cuerpo; ni pasar el objeto de una mano a la otra.

Podemos decir que en la ausencia de visión la acomodación de la o el lactante se desarrolla diferente. Para buscar objetos solo explora táctilmente, no sabe que existen otros objetos con los que no tenga contacto a menos que estos hagan ruido y los busca hasta los 7 meses.

Lo anterior implica un retraso de 6 meses, pues antes de los 7 meses una o un bebé ciego no busca los objetos, si se los quitan no intenta recuperarlos; entre los 7 y 8 meses empieza a buscar objetos que antes tenía en la mano, esto lo hace poco tiempo y sin tomar en cuenta el lugar en que lo perdió. Si se hace sonar el objeto perdido no lo busca, pero abre y cierra la mano como si quisiera agarrarlo; entre los 8 y 11 meses busca en el lugar que lo perdió; si se cae algo sonoro usa el sonido para buscarlo, siempre y cuando lo haya tocado antes; a los 12 meses la o el bebé con discapacidad visual busca objetos que no conoce táctilmente y sólo se guía por el sonido, lo que implica una coordinación definitiva entre oído y mano.

Según las investigaciones de Lowenfeld (Ochaita y Rosas, 1992), podríamos decir que las limitaciones que básicamente tiene una persona que no ve son:

2.3.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE

Dado que no puede observar y muchas conductas sociales se aprenden al imitar, las y los niños que no ven no conocen como juegan sus padres y como hacen las cosas.

Frecuentemente las niñas y los niños con ceguera presentan ecolalia, repiten las palabras que se les dicen, en ocasiones sin entender su significado, esto se debe al trabajo que les cuesta entender la función interactiva del lenguaje. Es común que imiten los ruidos que hay en su ambiente, como el del automóvil, el teléfono o los comerciales del radio. También se puede observar dificultad para utilizar el pronombre personal para la primera persona, así como en el uso de palabras abstractas que, al no tener un significado concreto, son vacías para ellas/os. Si no se les procura una adecuada experiencia y vivencias propias, se favorece la tendencia al monólogo inconsistente, a la ecolalia y al verbalismo. Otro aspecto que les cuesta trabajo es ubicarse en el diálogo, refiriéndose a sí mismas en primera persona, aunque con frecuencia lo hacen en tercera persona.

En los primeros años el desarrollo del lenguaje es difícil para las/os infantes con ceguera; no obstante, por lo general, al entrar a la etapa escolar tienen ya un desarrollo adecuado para su nivel de inteligencia. La ó el infante invidente aprende tocando los objetos, mientras que se le explica lo que es, su función y su composición física; explorará oliendo, tocando, chupando cada objeto (Rosas y Ochaíta, op cit).

Es por ello que el aprendizaje de una persona ciega ocurre de manera multisensorial.

2.3.2 DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL

En las/os infantes con discapacidad visual se nota un retraso en las relaciones humanas, no muestran mucho interés por las personas ni objetos; sobre todo se da en familias que no han recibido ningún tipo de orientación en el periodo sensorio motor, especialmente en el primer año de vida (Mercé y Leonhardt, 1986; cit en Salinas, op cit).

La expresión gestual y el lenguaje corporal también son resultado de interacciones visuales, por lo que se dice que la expresión de una o un niña/o invidente dificulta sus relaciones sociales, por ello es necesario aclarar que la "inexpresión" no significa forzosamente tristeza o aburrimiento.

Esta falta de inexpresión puede llevarle a que no posea muchas habilidades para relacionarse con personas de su edad.

Es muy común que las/os adolescentes invidentes mantengan actitudes y gestos infantiles, (pueden saltar y aplaudir para hacer notar su alegría). Por lo que es muy importante darles a las/os jóvenes con discapacidad visual la oportunidad de interactuar con jóvenes que si ven.

A pesar de ser muy escasos los trabajos que estudian el impacto de la adolescencia en personas ciegas a nivel afectivo y social.

Scholl, (1986 Cit. En Rosas Ochaíta, op cit), considera que “la adolescencia puede ser una época particularmente difícil para los invidentes”, ya que como es sabido se trata de una etapa en la que las muchachas y los muchachos se organizan en grupos por su forma de ser, de vestir, de hablar, etc., por lo que, la ceguera, puede impedir que la o el adolescente siga o imite las pautas de su grupo, obstaculizando con esto su integración dentro del mismo.

Por otra parte, el desarrollo intelectual que se produce en esta etapa permite a las/os adolescentes reflexionar sobre su condición lo cual puede llevarles a rechazar su propia imagen, a dificultar sus relaciones de cortejo y, en consecuencia, a obstaculizar su integración plena.

2.3.3 DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.

La ó el infante con discapacidad visual se ve limitada/o, para lograr una correcta estructuración del yo y de su imagen corporal. Este proceso en las personas que ven ocurre desde los primeros estadios del desarrollo, y depende de la asociación de la vista con otros sentidos, por ejemplo: el descubrimiento de la mano como parte de su cuerpo que es la primera imagen que la persona tiene de su esquema corporal, cuando el tacto le apoya para descubrir el espacio concreto inmediato.

En todo lo anterior, la vista es una guía y le da el estímulo del conocimiento. Igualmente la visión se coordina con la presión y el oído, siendo elementos para elaborar el campo espacial y temporal. (Mercé y Leonhardt, 1986; cit en Salinas, op cit).

Las personas con discapacidad visual tienden a manifestar conductas repetitivas y de autoestimulación que se pueden confundir con rasgos autistas, por ejemplo, un infante con discapacidad visual que percibe luz, tiende a ponerse a jugar con sus manos cerca de sus ojos produciendo sombras con las que se divierte y estimula o puede presionarse los ojos para ver luz. En general estas conductas disminuyen después de los 4 años.

El retraso en la adquisición del esquema corporal conduce a la ó el infante con ceguera no sólo al retraso en la exploración del mundo externo, sino al retraso del conocimiento integral de sí misma/o. Así, su personalidad se ve centrada en su propio cuerpo, vivido de forma parcial en las partes conocidas de sí misma/o y en la sensación, en el autoplacer y la propia seguridad.

Otros aspectos observados en las/os infantes con discapacidad visual a quienes no se les brindan los apoyos necesarios para su desarrollo son: actitudes pasivas, introversión, rigidez, sensibilidad extrema, aislamiento, dificultad para relacionarse, masturbación extrema, enuresis, etc. las cuales obstaculizan su adecuado desarrollo, y son generadoras de grandes patologías, como las conductas autistas, tan frecuentemente encontradas en ellas/os, (Olguín, 1994; cit en López, 1995).

La falta de apoyos para el desarrollo integral de niñas y niños con discapacidad visual Puede provocar una personalidad pasiva, introvertida, desconfiada, desaliñada, inadaptada, dependiente y agresiva.

2.3.4 DESARROLLO PSICOMOTOR

Las y los infantes con discapacidad visual que no son estimulados ni acompañados, con frecuencia están limitados en su movilidad, en sus posibilidades de exploración y sufren una considerable lentitud en sus movimientos. Esta restricción les limita no sólo en el hecho de poder conocer su entorno y asegurar experiencias, las hacen también dependientes de los demás, con todo lo que esto significa en el plano de las relaciones y actitudes sociales.

Cuando está en movimiento, la persona con discapacidad visual hace uso de todos sus sentidos, a fin de recoger información del entorno en el que se desplaza y saber interpretarlo para poder seguir moviéndose con seguridad, evitando obstáculos, por lo que puede experimentar una considerable tensión interna, sobre todo cuando no ha tenido lecciones de orientación y movilidad.

El equilibrio y la orientación son tareas más complicadas de aprender cuando se carece de claves visuales, porque es necesario que se refuercen las posturas y otras habilidades motrices, como las de comer de manera independiente.

La o el infante con discapacidad visual si desarrolla una manipulación consciente de sus manos, entre los 3 los 5 meses, pero esta manipulación sólo tiene un carácter cenestésico-táctil, ya en que la falta de visión impide la elaboración de una imagen total y acabada de la mano.

2.3.5 LA RELACIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SU ENTORNO

Una persona que no ve y se encuentra en una situación nueva, no conoce cual es su posición en ese entorno, puesto que desconoce de que elementos esta formado, y necesitará un tiempo para poder conocerlo con exactitud.

El no imitar influye en el desarrollo de la o el infante, particularmente en las posturas, gateo, movimiento y muy especialmente en el juego, comunicación y las relaciones con los demás. El conocimiento parcial de su cuerpo basado en sensaciones, dificulta el conocimiento corporal de las demás personas, en las que no se confirma, proyecta, ni generaliza el conocimiento de su esquema corporal; quedando limitada/o, a menudo, a entes sonoros, pero no concretamente corporales o materiales.

Las nociones temporales, espaciales y los planos horizontales, verticales o variables, que se elaboran en niñas y niños que ven a través de la experiencia personal, no pueden estructurarse con la misma facilidad en quienes carecen de la vista ya que faltan elementos para construirlas y permanecen inmersas/o en un espacio circundante que es nebuloso, sin formas, ni objetos, inimaginable y por tanto, inaccesible. (Rosas y Ochaita, 1993; cit. En Salinas, op cit).

2.3.6 DESARROLLO COGNOSCITIVO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Las/os infantes que tienen discapacidad visual, con una inteligencia normal, comúnmente muestran un retraso en el desarrollo conceptual, ya que en éste es muy importante la "permanencia del objeto", entendiéndose por esto la existencia de las cosas inclusive cuando no se encuentran temporalmente ante nuestra vista. Este concepto es difícil de comprender para ellas/os en la misma edad en que lo hacen sus pares sin discapacidad.

Otro concepto difícil de comprender es el de "causa-efecto", lo que hacemos tiene un efecto en los otros, pero un o una infante invidente si no se lo hacen notar de otra manera, no sabe si le sonríen, ni el efecto de sus acciones en los otros/os.

Los efectos de la ceguera en las funciones cognoscitivas de la ó el infante son:

La ó el infante con discapacidad visual necesita realizar un conocimiento de sí misma/o y del mundo que le rodea de una manera diferente a como lo haría quien si puede ver. La persona que carece de la vista realiza este conocimiento a través de los otros sentidos: táctil, cinestésico y auditivo.

La mano (en los dedos se tiene el máximo exponente de sensibilidad) se convierte en el primer órgano perceptivo para la ó el infante invidente y así por medio de la exploración táctil integra el mundo que le rodea.

Salinas (ibidem) sostiene que como las personas normovisuales realizan del 85% al 90% de su aprendizaje a través de la vista; a menudo se considera a los aprendices con necesidades visuales especiales (NVE) como menos capaces o con menos potencial que los que pueden ver.

Sin embargo, la vista es sólo una fuente de información y el grupo de aprendices con discapacidad visual es tan diverso como cualquier otro grupo de individuos; así, en función de su personalidad, pero sobre todo en base a los apoyos brindados para su desarrollo, serán los efectos que las necesidades visuales especiales tengan sobre su aprendizaje.

Si se compara la percepción táctil con la visual, se evidencia que el proceso realizado una y otra vez es diferente. La visión da una información globalizada del objeto, para pasar poco a poco a analizar los detalles; en el caso de la información táctil, sólo después de una percepción analítica del detalle, se puede elaborar la percepción global. El análisis de este hecho lleva a comprender que los procesos de aprendizaje serán distintos y más lentos en el caso de la o el infante con discapacidad visual.

La visión permite recibir información de forma permanente, el tacto no, la o el infante que ve, de forma involuntaria, va percibiendo información de lo que le rodea, por el contrario, las/os infantes que carecen de la vista deben tener una voluntad de tocar el objeto, de explorarlo, de buscarlo, etc.

El análisis de esto lleva a ver la necesidad que tiene la o el infante con discapacidad visual, de realizar una gran cantidad de experiencias de forma activa y voluntaria, para llegar a obtener una información comparable a la de su compañera/o que ve. Esta información directa y activa de su entorno, acompañada de la información verbal, le permitirá convertir estas informaciones sensoriales en imágenes mentales.

2.3.7 NIÑAS/OS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EDAD ESCOLAR

Entre los servicios más frecuentes que se proporcionan a las/os aprendices con necesidades visuales especiales en escuelas públicas están: los de desarrollo profesional, de intervención especial, los programas escolares de verano, libros, equipo e insumos (Salinas, op cit).

Matien y Curry, 1987 (cit. en Rosas y Ochaíta, op cit) encontraron tres conjuntos de necesidades que las escuelas deben atender al proporcionar servicios a niñas/os con Necesidades Visuales Especiales:

1. Las necesidades que puedan cubrirse con la adaptación del programa
2. Las que implican cambios en el método de enseñanza, pero no en el programa o en los objetivos.
3. Las que son resultado directo de las Necesidades Visuales Especiales provocan una falta de aprendizaje incidental.

Puede ser necesario incluir intervenciones educativas especializadas en las áreas de comunicación, habilidades sociales, recreación y habilidades orientadas hacia la carrera.

Además, con el creciente interés en el uso de computadoras en la educación, las/os profesores deben considerar el argumento de las aplicaciones en el dibujo, cada vez más comunes, que pueden ser poco prácticas para los aprendices de Necesidades Visuales Especiales (Wilson, 1994; cit. En Salinas, op cit).

Para facilitar la educación de las/os aprendices con Necesidades Visuales Especiales, la escuela puede proporcionar auxiliares táctiles y sonoros. El material no óptico incluye textos de letras grandes, mobiliario para reducir la fatiga por mala postura, acetatos amarillos para aumentar el contraste entre letras y el fondo, plumas y lápices de punta ancha para facilitar legibilidad de las letras y controles de intensidad de la luz para incrementarla o disminuirla.

Entre los auxiliares táctiles que se les pueden proporcionar en el aula están los libros en Braille, los instrumentos de escritura y las computadoras con sintetizador de voz, así como juegos adheribles a pizarrón, globos terráqueos y mapas táctiles, ábacos y bastidores de este tipo para construir instrumentos de medición y diferentes guías y plantillas de escritura.

Dos de los auxiliares auditivos más importantes son la grabadora y los audio libros. Con la grabadora se pueden tomar notas, grabar tareas y escuchar la asignación de trabajos. Los audiolibros o libros grabados se pueden utilizar para estudiar o como entretenimiento.

2.3.8 SISTEMA BRAILLE.

El Braille es un sistema táctil de lectura y escritura. Por lo general lo utilizan las personas cuya visión limita su capacidad para leer material impreso. El alfabeto Braille se basa en 6 celdas o posiciones potenciales de puntos en relieve. Este sistema consta de distintos niveles de escritura; en su forma más elemental, cada letra de cada palabra. En su forma más compleja, se usan diversas combinaciones de puntos para representar sílabas y palabras completas. El sistema Braille se les enseña a los aprendices de Necesidades Visuales Especiales al mismo tiempo que se les enseña a leer y a escribir a las/os estudiantes que sí ven.

El sistema Braille ha ido cayendo en desuso con la introducción de la tecnología de materiales alternativos (Orlansky y Rhyne, 1981; cit. En Rosas y Ochaíta op cit).

Sin embargo, Ferrante, (1986 cit. En Rosas y Ochaíta op cit) sostiene que el sistema Braille sigue siendo una herramienta muy útil para las/os aprendices con discapacidad visual, por tres razones: *a)* pueden leer, tomar sus propias notas, y disponer así de un modo personal de comunicación, *b)* pueden etiquetar e identificar objetos personales y domésticos, *c)* el sistema es concreto y puede revisarse a diferencia del material sonoro.

2.3.9 ENTRENAMIENTO PARA LA MOVILIDAD Y LA ORIENTACIÓN

El entrenamiento para la movilidad y orientación es esencial para las y los aprendices con discapacidad visual y debe formar parte del currículum. El propósito de la movilización es enseñar a alumnas/os a desplazarse con seguridad de un lugar a otro, el de la orientación es el de ubicar al individuo sobre su posición en el entorno y sobre su posición relativa a los objetos situados a su alrededor. Ambas habilidades son esenciales para la independencia de las/os aprendices de Necesidades Visuales Especiales, por lo que esta capacitación debe iniciarse a más tardar en la escuela elemental (Feoktistove, 1987; Cit. En Ochaíta, 1988). Mediante el análisis, modelamiento, la estimulación física y la retroalimentación, se puede enseñar a las/os infantes a mejorar el direccionamiento de su mirada, y el control de su conducta cuando estén sentados, ya que esto contribuye a mejorar la percepción que las/os demás tienen de ellos (Raver, 1987; cit. En Ochaíta, ibidem).

Existen diferentes medios de apoyo disponibles para facilitar el entrenamiento de la orientación y movilidad, entre los cuales están los guías, el bastón largo, los perros guía y apoyos electrónicos para viajar. Los auxiliares electrónicos cada vez son más comunes conforme disminuye su costo y aumenta su disponibilidad. El bastón de láser envía tres destellos adelante del viajero que le permiten detectar los obstáculos frente a él, a la altura de la cabeza y al nivel del piso. La guía sónica se usa con el bastón largo; envía pulsaciones desde un transmisor montado en un armazón de anteojos que le permite al usuario orientarse acerca de la dirección, distancia y de las características de la superficie de los objetos. El sensor Mowit es un instrumento que el usuario lleva en la mano; con él envía un delgado rayo de ultrasonido el cual, al reflejarse de regreso, produce una vibración en el aparato que le avisa sobre los obstáculos.

2.3.10 AUXILIARES TECNOLÓGICOS

Ahora, existen el lector Kutzweil y el Optacon, instrumentos que incorporan el habla por sintetizador, la impresora y computadora Braille y el circuito cerrado de televisión.

El lector Kutzweil, transforma el texto impreso en palabras de sintetizador. Al colocar un libro abierto sobre la superficie de vidrio del lector, una cámara de alta resolución de los renglones del texto, la imagen de la cámara es procesada por una computadora que identifica las palabras y activa el sintetizador del habla.

Las bibliotecas comunitarias y universitarias grandes, de países desarrollados, a menudo cuentan con estos lectores, y en la actualidad ya existe un nuevo modelo para uso personal (España, 1995; cit. En Domínguez y Frost, op cit).

El Optacon traduce la imagen de una pequeña cámara a una imagen vibrante con la misma forma que tiene visualmente, y se puede sentir con el dedo índice; cuando la persona mueve la cámara a lo largo del texto, puede leer las palabras tocando las letras.

El sintetizador de voz se ha integrado en muchas áreas de gran valor para las personas de Necesidades Visuales Especiales, este sintetizador se puede usar en relojes, despertadores, calculadoras, termómetros y básculas; también se incorpora a las computadoras (España, 1995; cit. En Domínguez y Frost, ibidem).

La impresora Braille transforma la palabra impresa a Braille.

La televisión de circuito cerrado permite el aumento de tamaño de los materiales impresos que las personas con discapacidad visual necesitan utilizar, etc.

Después de esta revisión se puede notar como ha ido cambiando la condición de las personas con discapacidad visual y que, en la actualidad, existen recursos específicos que favorecen su desarrollo y aprendizaje.

También se puede notar como el desarrollo y aprendizaje de las personas con discapacidad visual requiere de distintos procesos y apoyos, que el de las/os normovisuales, tanto porque la formación de conceptos se realiza sin contar con la vista como por las actitudes sociales que obstaculizan la vivencia plena de quienes son diferentes.

En suma, las personas con discapacidad visual, requieren de apoyos especializados para favorecer su desarrollo óptimo, fortalecimiento e integración plena, aunado al fomento de una sociedad respetuosa de la diversidad.

Definitivamente, es responsabilidad de los diferentes sectores sociales, contribuir con los apoyos necesarios para el desarrollo y la integración de las personas con discapacidad visual.

2.4 PARTICIPACIÓN DE LOS DIFERENTES SECTORES SOCIALES EN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

2.4.1 PAPEL DE LA FAMILIA

Este es un ámbito muy importante para la formación y desarrollo de las personas, ya que dentro de la familia se obtienen las primeras experiencias de vida, se recibe y expresa afecto, se conforma la personalidad y es la base para el establecimiento de límites.

Para la ó el infante con necesidades visuales especiales es fundamental que la familia estimule los otros sentidos por medio de música, juguetes, voces, sonidos, texturas, colores fuertes, así como acompañarle a recorrer los sitios de su casa favoreciendo gradualmente su autonomía en actividades que no le impliquen riesgos, es necesario enseñarle a que coopere con las actividades del hogar, favorecer juegos con sus pares, y que respete reglas de convivencia, también es importante enseñarle a asociar palabras con objetos, personas, o situaciones.

Por otro lado, para contribuir en la formación de la imagen corporal y la prevención del abuso sexual, es necesario que se favorezca el que conozca las partes de su cuerpo, así como fomentar su autocuidado y su arreglo personal, además de hablar con ella o él sobre la expresión apropiada de sus afectos. Es necesario también resolver sus dudas sobre sexualidad, y hablar sobre los espacios privados para el autoerotismo o masturbación.

Para evitar las conductas excesivas o repetitivas es indispensable enseñarle distintos juegos, lugares y juguetes, además de fomentar su convivencia.

Con todo esto, se favorecerá en la/el infante con discapacidad visual, el conocimiento de sí misma/o, su autoestima, su autocuidado, la seguridad en sí misma/o, así como su autonomía, el conocimiento de su entorno, la expresión apropiada de sus sentimientos y necesidades, además de la convivencia con las/os demás.

2.4.2 PAPEL DE LA ESCUELA

La escuela juega un papel fundamental para la socialización de la o el infante, amplía su panorama en cuanto a conocimientos, estilos de vida y convivencia. Por lo tanto es indispensable que se favorezca la integración escolar por encima de la educación especial, o bien una combinación de ellas.

Es necesario que las y los infantes con discapacidad visual sean integrados verdaderamente a las actividades académicas, deportivas, sociales, etc; buscando los materiales necesarios que facilitan dicha integración, pero sobre todo adaptando las estrategias pedagógicas para responder realmente a sus necesidades visuales, se deben emplear juegos en donde se integren niñas/os con y sin discapacidad, es necesario explicar a los alumnos normovisuales de los apoyos de que requieren sus compañeras/os con discapacidad visual, fomentar la cooperación mutua y sobre todo el respeto a la diversidad y la consideración de ésta como elemento enriquecedor de las estructuras sociales.

No se debe subestimar a las/os infantes normovisuales, comparándoles con el desempeño de sus compañeras/os con discapacidad visual, ya que esto provoca celos y es un gran obstáculo para la integración. Para lo que es indispensable modificar las actitudes, sensibilizar e informar a la población.

2.4.3 PAPEL DE LA SOCIEDAD

Es tarea de la sociedad en general favorecer condiciones de equidad en todos sus miembros, fomentar el respeto y valor de la socio-diversidad y buscar que los beneficios alcanzados por ésta puedan ser disfrutados por toda persona que pertenece a ella respondiendo a sus necesidades.

Por esto se requieren condiciones sociales y legales que garanticen a las personas con discapacidad visual, un desarrollo pleno en los ámbitos, personal, educativo, laboral, social, afectivo y sexual; donde se promueva el autocuidado, la autodeterminación y el respeto a los derechos humanos.

2.4.4 PAPEL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Es tarea de las personas con discapacidad visual, el trabajar por su autonomía, su autodeterminación y su integración educativa, laboral y social, además de promover cambios sociales a favor de la equidad, el respeto y reconocimiento de la diversidad así como la promoción de los derechos humanos.

En suma, es importante que los diferentes sectores sociales promuevan en las personas con discapacidad visual la conciencia de que son valiosas/os como parte de la diversidad, que tienen derechos y son capaces de defenderlos y que pueden desarrollarse plenamente en los ámbitos personal, afectivo, sexual, educativo, laboral y social, con autonomía y autodeterminación además de que pueden promover cambios sociales a favor de la equidad.

CAPITULO III

MOVIMIENTOS DE DEFENSA-AUTODEFENSA Y DESARROLLO DE LA AUTOBETERMINACION EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Los Movimientos de defensa-autodefensa de las personas con discapacidad, además de contribuir en el cambio de paradigma con respecto a dicha condición (desde el modelo rehabilitatorio hasta el de vida independiente), elevan la autoestima y autodeterminación de sus miembros, fomentan la conciencia de sus derechos estimulando la realización de acciones a favor de éstos y el reconocimiento y respeto hacia las diferencias individuales.

En éste capítulo se revisara la fuerza que dichos Movimientos han tenido recientemente, las características principales de los programas que apoyan, su conformación así como el proceso de fortalecimiento y autodeterminación que se favorece siendo parte de ellos.

3.1 MOVIMIENTOS DE DEFENSA POR LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

La corriente dominante que ha imperado en la sociedad con respecto a las personas con discapacidad y que se ve reflejada en el campo legislativo, ha sido la sobreprotección, claramente evidenciada en las leyes que otorgan los derechos de la persona con discapacidad a sus padres o tutores.

A medida que la concepción de la discapacidad se ha ido transformando desde considerar a la persona con ésta condición como carente de voluntad y derechos, hasta el nuevo paradigma que enfatiza su habilidad y derecho de expresar su albedrío, la ley se ha ido transformando tanto a nivel internacional como en nuestro país.

Los movimientos de defensa han sido impulsados principalmente por grupos de padres y madres de las personas con discapacidad, con la participación de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en el campo de política social.

Las familias de las personas con discapacidad han tenido gran influencia en la defensa de los derechos de sus hijos así como de las opciones que mejoren la calidad de vida de ellas/os y de toda la familia. Sus esfuerzos han repercutido a nivel legislativo y en la organización de los servicios en varios países del mundo.

El movimiento más reconocido ha sido la lucha por la educación inclusiva, sin embargo la defensa no termina con conseguir la integración escolar en los primeros años de educación, si no que continua a lo largo de toda la vida y adopta características particulares en función de la etapa del ciclo vital de la familia, (Saad, 2000).

De acuerdo con Schools y Schools, 1995 (cit. En Saad, ibidem) existen 3 características en las familias de las personas con discapacidad:

- 1.- Es la familia en conjunto quien requiere de los servicios para evitar la pérdida de control y responsabilidad, así en conjunto decidir sobre los recursos y servicios que necesitan.
- 2.- Los roles y necesidades de las personas con discapacidad así, como los de sus familias, evolucionan y cambian con el tiempo; los sistemas familiares son dinámicos y recíprocos y es necesario considerar sus necesidades a lo largo del ciclo vital.
- 3.- La defensa-autodefensa abarca acciones que son llevadas a cabo por todos los miembros de las familias de las personas con discapacidad.

Una vez señalada la importante contribución de madres y padres, en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad revisaremos la trayectoria que ha seguido la legislación en su transición hacia el nuevo paradigma con respecto a dichas personas, tanto a nivel internacional como nacional.

3.1.1 ÁMBITO INTERNACIONAL

Si bien las acciones de la UNESCO en apoyo a la educación especial empezaron desde 1966, sus actividades son enmarcadas dentro del nuevo paradigma hasta los 80, por ejemplo en 1981 se celebró el año internacional de los impedidos, que aún con su terminología tradicional tuvo como resultado una iniciativa que apunta hacia éste nuevo paradigma, se trato de la formulación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos en 1982.

Van Steenlandt (1991), señala que el principal objetivo de dicho Programa, fue lograr para las personas con discapacidad, oportunidades iguales a las de toda la población en una participación equitativa del mejoramiento de las condiciones de vida resultante del desarrollo económico; dicho autor menciona, además, que en él se incluyen recomendaciones con respecto a mujeres y hombres con discapacidad, referentes a incrementar su participación en la vida social, cultural, religiosa, recreativa, comunitaria y en la toma de decisiones a todos los niveles.

Para lo cual es necesario:

- A) Extender las oportunidades de educación, formación y trabajo
- B) Eliminar todas las barreras para su participación plena e igualdad de oportunidades.
- C) Alimentar la aceptación de las personas con discapacidad mediante programas de comunicación y educación.
- D) Extender los servicios de rehabilitación de base comunitaria y programas de ayuda mutua involucrando a personas con discapacidad y a su familia.

En esta misma línea, la consulta de la UNESCO sobre la educación especial en 1988 concluye que la responsabilidad adjudicada a la educación especial corresponde al sistema escolar global. –no deberían de existir dos sistemas separados, el sistema educativo regular se beneficiará si se realizan las modificaciones para integrar a las/os niños con necesidades educativas especiales, ya que si tenemos éxito en crear situaciones educativas adecuadas para ellas/os estaremos proveyendo las bases de una situación educativa ideal para todos los niños. (Van Steenlandt, 1995).

Por otra parte, en 1993, se aprobaron las normas uniformes para la igualdad de oportunidades por la comisión de legislación y derechos humanos de la ONU. Estas normas fueron influenciadas por el programa de acción mundial para los impedidos

Aunque dichas normas no son de carácter obligatorio son un instrumento normativo de fortalecimiento para las personas con discapacidad y sus familias; la finalidad de las normas mencionadas es garantizar a niños y niñas, mujeres, hombres con discapacidad y sus familias, los mismos derechos y obligaciones así como igualdad de oportunidades con respecto a los demás ciudadanos, en calidad de miembros de sus respectivas sociedades (Feiner, 1997)

Las sesiones y los artículos de dichas normas se presentan en el cuadro 3-1

CUADRO 3-1 NORMAS UNIFORMES PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: ONU, 1993		
Sección	Artículo	Contenido
Modelos	1	Mayor toma de conciencia
	2	Atención médica
	3	Rehabilitación
	4	Servicios de apoyo
Medidas de ejecución	5	Posibilidades de acceso
	6	Educación
	7	Empleo
	8	Mantenimiento de los ingresos y seguridad social
	9	Vida en familia e integración social
	10	Cultura
	11	Actividades recreativas y deportivas
	12	Religión
Mecanismos de supervisión	13	Información e investigación
	14	Cuestiones informativas y planificación
	15	Legislación
	16	Política económica
	17	Coordinación de los trabajos
	18	Organización de personas con discapacidad
	19	Capacitación de personal
	20	Supervisión y evaluación a nivel nacional de los programas sobre discapacidad en relación a la aplicación de las Normas Uniformes
	21	Cooperación económica y técnica
	22	Cooperación Internacional

Cuadro tomado de Lobato, (1997).

En los artículos de las normas uniformes se retoma la igualdad de oportunidades de manera integral, y aunque todos son importantes para el desarrollo de las personas con discapacidad, el artículo primero es donde se concentran declaraciones de gran trascendencia para trabajos como éste.

Como menciona Feiner (1997), el artículo primero se refiere a la importancia de la toma de conciencia acerca del nuevo paradigma de discapacidad y de integración, estableciendo:

- A) Los estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad de oportunidades.
- B) Los estados deben de iniciar y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades ya que esto, aunado a una mayor autonomía y la creación de condiciones para la participación plena en la sociedad, les permitirá aprovechar las oportunidades a su alcance.
- C) La promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños y niñas con discapacidad y de los programas de rehabilitación.
- D) La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte de la educación integral de todos los niños/as y ser uno de los cursos componentes de la formación de profesores y de la capacitación de todas/os los profesionales.

Una de las iniciativas que proponen las normas es educar en la toma de conciencia sobre el nuevo paradigma para las personas con discapacidad, en donde se incluyen igualdad de derechos y oportunidades para todas/os fomentando dicha toma de conciencia como parte de los contenidos curriculares de cursos, tanto para niñas/os con y sin discapacidad como para profesoras, profesores y profesionistas en general; dicha propuesta se encamina a que los cambios no se queden sólo en el ámbito legislativo si no que se lleven a cabo de manera real en la sociedad.

Por otra parte durante la década de los 90s la UNESCO propuso dos áreas de acción; (1) planteamiento político y (2) formación docente.

Respecto a la formación docente Hegarty, 1993, (cit en Van Steenlandt, 1995) publicó el documento "La educación de los niños y jóvenes con discapacidad principios y examen de la práctica". Con el mismo objetivo se organizaron seminarios durante los últimos años para introducir y discutir las nuevas orientaciones y la planificación y gestión de la integración escolar.

También, en el área de formación docente se realizó el proyecto: "las necesidades especiales en el aula", que incluye materiales y recursos utilizados mundialmente para que los docentes puedan responder efectivamente a las necesidades educativas dentro del sistema regular.

En diciembre de 1993 se firmó la declaración de Managua que refleja el compromiso de 36 países de América a favor de la equidad, la justicia y la interdependencia, que ofrezca una mejor calidad de vida para todas/os bajo el respeto a la diversidad, además de reconocer la necesidad de tomar acciones para desarrollar este cometido. (ver cuadro 3-2).

CUADRO 3-2
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,

1. 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
2. Queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, libre de discriminación, que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social y que garantice la dignidad, derechos, autodeterminación, contribución a la vida comunitaria y acceso a los bienes sociales de todos sus integrantes.
3. 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
4. Nos comprometemos a desarrollar políticas que apoyen la integración social de acuerdo a las características de cada comunidad.

Síntesis de la Declaración de Managua

Tomada de Lobato (1997).

La actividad más reciente a favor de la integración escolar de niñas/os reconociendo sus diferencias y necesidades educativas especiales, ha sido la organización, por parte de la UNESCO, de la conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad” llevada a cabo en Salamanca, España, en Junio de 1994 (Van Steenlandt 1995).

Cuadro 3-3 DECLARACIÓN DE SALAMANCA

*De principios, políticas 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 gubernamentales.

Los delegados en representación de 88 gobiernos y 34 organizaciones internacionales, reunidas en Salamanca España en junio de 1994, creemos y proclamamos que:

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

Síntesis de la Declaración de Salamanca

Tomado de Lobato (1997)

Vale la pena resaltar el Punto 64 parte de la sección II de dicha declaración, que indica: "Los responsables de la adopción de las decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración, e inculcar una actitud positiva en los niños, las niñas, las/os profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales" (UNESCO, 1994).

De acuerdo con Van Steenlandt (1995): la declaración de Salamanca constituye la iniciativa de mayor relevancia que ha tenido lugar en los últimos años en el ámbito internacional a favor de la integración y el respeto a la diversidad.

Sobre la base de las propuestas mencionadas, podemos concluir que en los últimos años, se han dado importantes iniciativas internacionales que enfatizan la necesidad de cambiar políticas sociales y educativas a favor de la plena integración de las personas con discapacidad, abogando por el desarrollo de sociedades más justas y equitativas trabajando por la integración escolar y la formación de alumnas/os, y de, la comunidad en general, hacia el respeto y aceptación de la diversidad

2.1.3 ÁMBITO NACIONAL

Actualmente en México la educación especial es parte del sistema educativo nacional y se reconoce en el artículo 48, de la Ley General de la Educación Especial, donde se menciona que todas las personas tienen el mismo derecho a la educación.

Este derecho se ha vuelto tangible para las personas con discapacidad de nuestro país a través de los movimientos sociales de defensa para su cumplimiento, como se describe a continuación.

En 1969, debido a la falta de condiciones educativas accesibles para las personas con discapacidad, un grupo de padres de niñas, niños y adolescentes con discapacidad intelectual, se organizan para integrarles a las escuelas regulares abriéndose en ese año el primer grupo integrado en una escuela privada (Ochoa y Torres, 1996)

Años después y como una primera iniciativa hacia la integración en respuesta del fracaso escolar que empieza a presentar la escuela regular, en 1970 con la reforma educativa, la Dirección General de Educación Especial crea el llamado proyecto de integración educativa para que los alumnos/os con dificultades en el aprendizaje sean atendidos dentro de la escuela regular con programas y/o apoyos diseñados de acuerdo a sus necesidades, sin embargo sólo incluye a niñas/os pertenecientes a la escuela regular no diagnosticados como personas con discapacidad.

Por influencia de las nuevas tendencias a nivel mundial, la integración escolar ha recibido apoyos legislativos que se prevén incorporen gradualmente a las instituciones educativas para lograr una real integración escolar de niñas/os con cualquier discapacidad.

En 1981 con el decálogo de los derechos del niño Mexicano se reconoce que: "el niño lisiado, (débil) física, o socialmente, tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad". (DEEE. SEP, 1981; cit en Higadera y Silva, 1994):

En 1989 surge el plan de modernización educativa que incluye propuestas para mejorar los servicios de las personas con discapacidad y planes para su integración, (Fletcher y Klingler, 1995).

Como resultado de dicho plan y en respuesta a las normas Uniformes de 1993 dictaminadas por la ONU. En 1995 la Comisión Nacional Coordinadora emitió el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con discapacidad (Feiner, 1997).

A pesar de que todos los contenidos de dicho programa son importantes, para éste trabajo es fundamental el apartado que se refiere a la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular en donde se incluye, entre otros aspectos:

1. Promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos políticos y sociales de las personas con discapacidad.
2. Generar el material educativo que requieren las diversas discapacidades
3. Introducir en las diversas asignaturas el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas.
4. Integrar a jóvenes y adultos con diversas discapacidades a todas las opciones educativas.

Por otra parte, el apartado del programa que propone difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad, así como facilitar su acceso a los medios de comunicación, contempla dos aspectos fundamentales:

- A) Acceso a los medios de comunicación para la difusión de la cultura de la discapacidad
- B) Facilitar la transmisión de información que resuelva las necesidades de diversas discapacidades y sus familias.

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

- A) Pleno respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad
- B) Actualizar el marco jurídico a nivel federal, estatal y municipal con respecto a la discapacidad
- C) Promover y difundir los derechos de las personas con discapacidad.

En éste documento también se menciona que no bastan medidas de rehabilitación para lograr los objetivos propuestos, sino que es necesario un gran esfuerzo para transformar actitudes y derribar barreras que impiden la plena integración de las personas con discapacidad (Feiner, ibidem).

En Abril de 1997 se dio una de las iniciativas más recientes, a nivel nacional, en favor del desarrollo de niñas y niños con discapacidad: la Conferencia Nacional "atención educativa a menores con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad"

En dicha conferencia, la Secretaría de Educación Pública y el sindicato Nacional de trabajadores de la educación, autoridades educativas de toda la república, organismos públicos y organizaciones civiles reunidas en el marco de las acciones del programa de desarrollo educativo 1995-2000, tomando en cuenta los aspectos de la declaración de Salamanca y las recomendaciones de la Cumbre Mundial sobre desarrollo social, desarrollaron cuatro líneas de trabajo concluyendo lo siguiente:

1. *En cuanto a la población*, es necesario ofrecer educación básica a todos los niños y las niñas independientemente de su condición física o social, aceptando que no todos los menores con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y que no todas las necesidades educativas especiales se refieren a la discapacidad, además concluyen se requiere poner énfasis en la equidad para la diversidad.
2. *Referente a la operación de los servicios educativos*: es necesario tender puentes entre los actuales sistemas de educación especial y regular para evitar sistemas duales ofreciendo mejores posibilidades para el desarrollo de los niños y las niñas.
3. *Referente a la actualización y formación del magisterio*: se debe reconocer 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, si no ampliar su cobertura de acuerdo a las necesidades, consolidando su expansión a favor de la población que lo requiera.

De tales líneas de trabajo emergen 4 principios fundamentales:

1. Justicia, entendido como equidad en derechos y oportunidades
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 las/os menores con necesidades educativas especiales independientemente de sus circunstancias.
4. El derecho de todos a la educación básica, en su más enfática expresión, para las/os menores que presentan alguna forma de discapacidad

La Declaración de la Conferencia Nacional, además de reiterar el derecho de niñas y niños a las mismas oportunidades para la educación, hace también referencia a la importancia de crear una cultura de aceptación y respeto a las personas, independientemente de sus diferencias.

Tanto las iniciativas internacionales como nacionales denotan el auge que recientemente tienen los Movimientos de integración y el reconocimiento y defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Para que ésta situación se haya presentado han tenido gran influencia los movimientos de defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad ya que junto a factores históricos y sociales han sido generadores de cambio en la manera de concebir a las personas con necesidades educativas especiales y en el camino hacia la toma de conciencia a favor del respeto a la diversidad. (Lobato, op cit)

3.2 MOVIMIENTOS DE AUTO-DEFENSA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El término autodefensa se entiende como la capacidad de luchar para mejorar la propia calidad de vida. En el caso de la discapacidad, los movimientos de autodefensa tienen que ver con grupos de personas en esta condición que trabajan juntas a favor de equidad, ayudándose a tomar responsabilidad por sus propias vidas y luchar en contra de la discriminación. (convención 1991 de "personas primero", cita en Hayden, Lakin, Braddock y Smith 1995).

Los movimientos de defensa-autodefensa se inician en la primera convención de “personas primero” en Oregón, Estados Unidos (1974), sin embargo de 1985 a 1995 los grupos conformados con éste fin han aumentado considerablemente.

Hayden, Lakin, Braddock y Smith (1995) atribuyen dicho crecimiento a un cambio a favor del respeto de las personas con discapacidad y su derecho de hablar por ellas/os mismas/os.

El que las personas con discapacidad empezaran a pasar de usuarias/os pasivos de los servicios creados para ellas/os, a agentes defensores de sus derechos es un proceso que se ha dado paralelamente al cambio de paradigma en torno a la discapacidad.

Una vez que se comienza a aceptar que las personas con discapacidad no son enfermas/os carentes de voluntad, sino que pueden y deben expresar sus decisiones en cuanto a su propia vida, las instituciones que les ofrecían servicios comienzan a cuestionarse respecto del papel que habían tenido como tutores o protectores y contribuyen a la formación de grupos y programas que brinden espacios y apoyos para que las personas con discapacidad se organicen y luchen por sus derechos.

La autodefensa no significa prescindir del esfuerzo que hacen por la causa, otros individuos sin discapacidad, más bien se refiere, como ya se ha mencionado, a el cambio de las personas con discapacidad, de una posición pasiva hacia una posición activa de defensa de sus propios derechos, en colaboración con otras personas con o sin ésta característica

3.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS DE AUTODEFENSA.

Existe un gran número de grupos de autodefensa que comparten objetivos y estrategias de trabajo similares, sin embargo el programa más estudiado y reportado a nivel internacional ha sido el “partners in policymaking” (compañeros en la construcción de leyes).

A continuación se enlistan los objetivos y componentes de dicho programa:

OBJETIVOS

- 1.- Educar a sus miembros acerca de perspectivas históricas en cuanto a la discapacidad; cuestiones de actualidad y acciones gubernamentales al respecto.
- 2.- Informar acerca de cómo se realizan las leyes tanto a nivel local como nacional.
- 3.- Fortalecer a las personas para que tomen acciones por sí mismas y logren mejores condiciones de vida.

COMPONENTES

- 1.- Sesiones de entrenamiento en las que se presentan cuestiones relacionadas con el objetivo.
- 2.- Sesiones de estudio sobre la legislación y acciones de acercamiento a la defensa, como ir a reuniones de la comunidad, contactar con personas relacionadas directamente con la legislación, hablar en público, etc.

3.- Realización de proyectos mayores, como organizar reuniones con representantes oficiales y participar activamente en ellas.

Paralelamente a estas acciones las/os participantes son entrenadas/os en cuestiones como: Técnicas de defensa para obtener servicios, dar testimonios y reunirse con representantes oficiales, así como en el desarrollo de planes y proyectos a largo plazo.

En los resultados de dicho programa se observa que además de que sus miembros logran cambios en los sistemas de servicios, también se presenta un aumento en la confianza de sí mismas/os, así como mayor autonomía, aumento en su autoestima y fortalecimiento de su autodeterminación. .

El que las/os integrantes de los grupos de autodefensa presenten un aumento en su autoestima y que adquieran mayor autodeterminación sobre sus vidas, nos lleva a estudiar el proceso y los principios del fortalecimiento que se da dentro de éstos grupos:

El fortalecimiento es un constructo que une las habilidades y fortalezas individuales, los sistemas naturales de ayuda y las conductas activas a favor de las políticas y los cambios sociales, además de ser un proceso por el cual los individuos adquieren habilidades de control sobre sus vidas y de participación democrática en la vida comunitaria (Zimmerman y Rapaport, 1990).

FASES

Kieffer, ha propuesto las siguientes fases del proceso de fortalecimiento por las que pasan las personas en los grupos de autodefensa:

- 1.- Entrada; se refiere a la fase inicial para involucrarse en el grupo.
- 2.- Avance; es cuando la persona es reconocida como parte de un grupo.
- 3.- Incorporación; la persona reconoce sus habilidades y capacidad para lograr cambios.
- 4.- Compromiso; la persona desarrolla habilidades de participación competente.

El fortalecimiento es un cambio que va desde visualizarse como alguien sin poder propio hasta percibirse como alguien asertiva/o y eficaz para generar cambios a favor de sí misma/o y de las/os demás. Para que dicho sentimiento de fortalecimiento tenga un impacto real en la vida de la persona, debe de estar ligado al alcance de acciones concretas que lo refuercen (Balcazar, Key, 1996).

Miller y Keys, (1996) proponen cuatro principios, que contienen elementos clave para el fortalecimiento en lo que respecta a las áreas de: (1) autoconciencia, (2) acción y (3) colaboración. Los mismos autores señalan que dichos principios trabajan tanto a nivel grupal como de manera individual.

A continuación, se enlistan los principios mencionados y el área en la que participan, es decir, si contribuyen a fortalecer autoconciencia, acción o colaboración. .

Área 1, "conciencia de la sociedad y de sí misma/o"

Para la cual se aplican los siguientes principios:

Principio 1: Tomar conciencia de la situación social y política de sí misma/o, promueve el proceso de fortalecimiento; el principio implica que las/os participantes:

- Analicen y comprendan el ambiente político y social con respecto a la discapacidad
- Identifiquen las líneas con poder y recursos y comprendan el impacto que tienen en la sociedad y en su persona.
- Se den cuenta de la discriminación y falta de recursos de la que son objeto.
- Se den cuenta de que quien está mal es el sistema y no las personas.
- Conozcan las leyes, políticas y servicios que promueven sus derechos.
- No se culpen a sí mismas/os por tener limitaciones
- Tomen conciencia y acciones en contra de la discriminación a favor de sus derechos.

Principio 2: El fortalecimiento enfatiza en la toma de conciencia de capacidades y potencialidades de sí mismas/os y la priorización de éstas ante sus limitaciones y deficiencias., se refiere a que las/os participantes:

- Tomen conciencia de sus propias capacidades, fortalezas y limitaciones
- Se perciban como personas capaces y valoradas por las/os demás
- Al hacer énfasis en su fortaleza comprendan mejor su discapacidad y reduzcan los estigmas que se tienen acerca de su condición.

Área 2, "de acción"

Para la cual le aplica el siguiente principio

Principio 3: ya que el participar en organizaciones es un buen medio para fomentar auto-ayuda, habilidades, conocimientos y práctica; elementos promotores del fortalecimiento individual y la acción cooperativa, se requiere que las personas:

- Trabajen colectiva y cooperativamente fortaleciéndose en favor de sus metas
- Adquieran confianza para trabajar juntas/os a favor de los cambios que esperan en la sociedad
- Logren un mayor acceso a los recursos de la sociedad en contra del aislamiento.

Área 3, "de colaboración"

Se rige por el siguiente principio:

Principio 4: las/os facilitadores activan el proceso de fortalecimiento al tratar a las/os participantes como colaboradores más que como receptores pasivos de un servicio, éste se refiere a que las personas:

- Al igual que las/os facilitadores reconozcan tanto sus capacidades como sus limitaciones y se den cuenta de los beneficios mutuos que tiene el trabajo colaborativo.
- Establezcan relaciones de colaboración
- Al trabajar cooperativamente desarrollen habilidades asociadas en el fortalecimiento.

Con el fortalecimiento, las personas adquieren a nivel individual: confianza en sí mismas/os, auto-valoración, autoeficacia, mayor autodeterminación sobre sus vidas y mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en movimientos de defensa autodefensa.

De acuerdo a Miller y Keys, (1996) a nivel grupal el fortalecimiento permite: Aprender a trabajar de manera en colaboración, volverse defensor/a no solo de sus propios derechos sino también de los de todas las personas que son discriminadas, además de fortalecer acciones de grupo, colaboración y compañerismo.

El fortalecimiento observado en los grupos de autodefensa y sus principios son una estrategia para que las personas perciban la aportación que pueden tener las diferencias individuales al desarrollo personal y social, eleven su autoestima y realicen acciones a favor de sus derechos.

El que las personas eleven su autoestima, al aumentar el respeto por sí mismas/os reconociéndose como integrantes de la diversidad, fomenta también el respeto y aceptación por las/os demás, sea cual sea su condición.

Si las diferencias individuales son vistas como parte de la naturaleza humana, el respeto a dichas diferencias se considera una cuestión de derecho y no de caridad, y si se trabaja en una modalidad de cooperación mutua, en donde las aportaciones de todas/os resultan importantes, entonces se contribuirá a evitar actitudes de rechazo, compasión o lástima por las personas con discapacidad o con cualquier otra diferencia evidente.

Tanto la defensa como la autodefensa parten de los mismos principios y buscan mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad y sus familias, a través de promover cambios sociales en aspectos organizativos, estructurales y actitudinales (Saad, 2000)

La defensa-autodefensa es uno de los medios que desarrolla destrezas y habilidades, tanto personales como sociales, que contribuyen en la vivencia plena de las personas con discapacidad incidiendo en, autoestima, confianza en sí misma/o, sentido de pertenencia, sentido de tener mayor control sobre la propia vida, adoptar una perspectiva de usuario o consumidor y abandonar la de enfermo o paciente, transitando de sentirse víctima a percibirse como ciudadana o ciudadano eficaz y asertivo, favoreciendo la participación en redes sociales de apoyo.

Así mismo, la defensa-autodefensa contribuye en el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de la autodeterminación, proceso indispensable para la autonomía y vivencia plena de todas las personas

La autodeterminación se define como una expresión global de la autonomía, autorrealización, autorregulación y facultamiento psicológico (Saad, 2000)

3.2.2 DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

La capacidad para tomar el control sobre la propia vida así como los mecanismos empleados para hacer valer dicho control, son procesos que la persona desarrolla conjuntamente y que dependen de la dinámica familiar, el aprendizaje y el desarrollo individual.

El desarrollo de la autodeterminación comienza en la infancia y continua a lo largo de toda la vida, tiene que ver en un inicio con las primeras decisiones tomadas por niñas y niños, y el autodescubrimiento de sus potencialidades y debilidades, ésta capacidad llega a su madurez cuando la persona sabe como tener control sobre los eventos que afectan su vida y asumir responsabilidad por su conducta.

Gran numero de personas con discapacidad no han tenido las mismas oportunidades que sus congéneres sin discapacidad para adquirir las habilidades necesarias que les faciliten el tomar sus propias decisiones, cuestión que tiene que ver con la subestimación realizada en el entorno acerca de sus potencialidades y la repercusión que dicho evento tiene en decremento de su autoestima.

Es necesario por esto que familiares y educadores de niñas/os con discapacidad faciliten en ellas/os las condiciones para que el proceso de autodeterminación ocurra.

Para que se desarrolle el proceso de autodeterminación se requiere primero de la autorregulación, que se estimula proveyendo a niñas y niños con oportunidades para tomar decisiones, explorar y correr riesgos calculados aprendiendo de los triunfos y fracasos, favorecer la interacción con los adultos que les rodean así como con otros niñas/os de su entorno.

Tomando en cuenta el enfoque sociocultural, la autorregulación se desarrolla gradualmente a medida que la persona va adquiriendo el control de su vida

De acuerdo con Vigotsky (citado en Díaz y Amaya) la interacción de niñas y niños con adultos en las rutinas diarias permite el desarrollo del autocontrol y posteriormente de la autorregulación;

La autorregulación es posterior al autocontrol ya que, en la primera, el niño o la niña cumple una orden en ausencia del adulto respondiendo así a un tutor internalizado; indicando con esto la capacidad de conducirse de acuerdo a una orden o directriz originariamente impartida desde afuera cuando las estructuras de apoyo están relativamente ausentes.

En la autorregulación la actividad de la niña o el niño es guiada por un plan de acción formulado por ella o él antes que por un tutor internalizado; es entonces la capacidad para proyectar, orientar y supervisar la propia conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de circunstancias.

Para transitar del autocontrol a la autorregulación se requiere que el adulto disminuya gradualmente los apoyos que brinda al o la infante al ejecutar alguna tarea y que favorezca la adquisición del control y responsabilidad en su propia conducta.

Niñas y niños adquieren la capacidad de autorregulación mediante el manejo activo del entorno, a través del uso de los signos, lo que les conduce al ejercicio activo del control sobre la propia conducta.

La palabra es el signo más útil en el intento del niño o la niña por controlar su entorno, no sólo emplean el lenguaje para comunicarse si no para guiar, planificar y regular su actividad, el habla entonces deja de acompañar solamente la actividad de los niños y niñas y empieza a antecederle, convirtiéndose gradualmente en punto de partida de la actividad, asumiendo una función de planificación y guía (Díaz, Neal, Amaya, Williams, Moll 1993).

Un factor que tiene influencia en el desarrollo de la autorregulación es el estilo en que se establecen las reglas, específicamente el llamado estilo paterno.

Diana Baumrid (citado por Díaz Moll, 1993) identifica los siguientes estilos: autoritario, permisivo y con autoridad: en el estilo autoritario, se valora la obediencia como virtud y se considera imperiosa la necesidad de restringir la autonomía de la niña o el niño, aplicando las reglas como absolutas e incuestionables, por otro lado, en el estilo permisivo se tiende a la desorganización e inconsistencia en la administración de las reglas en casa y se ejerce poco control; en contraste con los dos estilos mencionados, las personas con autoridad al mismo tiempo, controlan y educan, siendo caracterizado su estilo con una combinación equilibrada entre amor y límites consistentes y claros.

Son los adultos, con estilo de autoridad, quienes pueden contribuir de manera más significativa a la adquisición de la autorregulación ya que proveen a niños y niñas de oportunidades para la responsabilidad social, la independencia, la orientación hacia el logro y la confianza en sí mismas/os.

La Organización Nacional para la retardo mental ARC (citada en Saad, op cit) menciona otros aspectos importantes para contribuir en el desarrollo de la autodeterminación de niñas y niños:

1. Hacerles partícipes de las negociaciones familiares,
2. No ignorar las preguntas respecto a las diferencias entre ellas/os y otros niños/as debidas a la discapacidad y demás características, por el contrario, es necesario enfatizar en que cada persona es única y que sus diferencias no deben ser obstáculos para convivir, realizarse y contribuir con los demás.
3. Motivarles a trazarse y lograr metas ambiciosas pero realistas y hacerles conscientes de los pasos requeridos para alcanzarlas.
4. Apoyarles en la búsqueda de maneras adecuadas para el logro de sus metas, reconocer y elogiar sus triunfos, y no juzgarles o hacerles sentir culpables de sus fracasos sino enfatizar que éstos son parte del aprendizaje.
5. Fomentar que asuman responsabilidades por sus logros y fracasos.

Los resultados de estudios de Hoffman, (1979) y Johnson (1983) (cit. En Díaz, 1993), indican que son tres las variables que caracterizan a los padres de niños y niñas que tienen autorregulación y que se ven así mismas/os como agentes que intervienen activa y eficazmente en su entorno:

El uso de razonamientos y explicaciones verbales de las reglas establecidas, 2) el gradual abandono del control y 3) una educación afectiva y calidez emocional.

Los principios de fortalecimiento generados en los movimientos de defensa autodefensa:

- Favorecen acciones positivas hacia la diversidad en busca de una sociedad más equitativa, fomentan la disposición para tomar acciones en defensa de los derechos de las personas con discapacidad y otros grupos que han sido discriminados e incrementan la autodeterminación de sus integrantes.

- Los efectos del fortalecimiento ponen de manifiesto que es de suma importancia implementar estrategias educativas en grupos específicos de personas con necesidades educativas especiales para estimular el fortalecimiento y favorecer, con esto, la integración, y la autodeterminación de las personas con discapacidad, contribuyendo a su transición de receptores a tomadores de decisiones y agentes de cambios sociales a favor de la equidad y el respeto a la diversidad.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN GENERAL DEL TALLER DE FORTALECIMIENTO PARA ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL DE NIVEL MEDIO BÁSICO

Esta propuesta fue elaborada en base a un taller de fortalecimiento diseñado y aplicado por Lobato en (1997), con excelentes resultados en un grupo perteneciente a una escuela secundaria regular con programa de integración escolar en donde 3 de sus integrantes tenían discapacidad intelectual.

La estructura del taller original fue diseñada con la finalidad de que pudiera ser aplicado en distintas poblaciones, para promover el fortalecimiento de las personas con y sin discapacidad, y así incidir en su autodeterminación.

4.1 ESTRUCTURA GENERAL DEL TALLER

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el fortalecimiento es un constructo que une las habilidades y fortalezas individuales, los sistemas naturales de ayuda y las conductas activas a favor de las políticas y los cambios sociales, además de ser un proceso por el cual los individuos adquieren habilidades de control sobre sus vidas y de participación democrática en la vida comunitaria, yendo desde considerarse como alguien sin poder hasta vivenciarse como persona asertiva, capaz de generar cambios a favor de sí misma y de las y los demás, (Zimmerman y Rappaport, 1990).

El fortalecimiento se refiere a los procesos psicológicos que tienen lugar cuando se desarrollan habilidades de defensa y autodefensa, que incluyen aspectos como la aceptación de las diferencias individuales, la autoestima y la conciencia de los derechos de toda persona. Para incidir en el fortalecimiento, éste taller trabaja en 3 áreas fundamentales:

Área 1.

Actitud hacia las diferencias individuales

Área 2.

Autoestima

Área 3.

Actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad visual.

Cada área se integra por componentes específicos, denominados subáreas, sobre los que se requiere trabajar para así poder fortalecer el área correspondiente, para incidir en cada subárea se realiza una actividad específica. (anexo 1)

CUADRO 4-1 ÁREAS Y SUBÁREAS DEL TALLER DE FORTALECIMIENTO	
AREA	SUBAREA
1. ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de las capacidades y dificultades • Conciencia de los apoyos que necesito • Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todos • Respeto a la diversidad
2. AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud ante el fracaso • Valoración del éxito • Auto-afirmación • Auto-aceptación
3. ACTITUD HACIA LA DEFENSA/ AUTODEFENSA	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de nuestros derechos • La importancia de trabajar en grupo • Nuestro propio poder para echar a andar el cambio • Cómo poner en acción la defensa

A continuación se presenta una breve descripción de las áreas y subáreas mencionadas:

Área 1.- Actitud hacia las diferencias individuales

Se define como el nivel de conciencia, aceptación o rechazo de las propias capacidades y limitaciones así como las de las y los demás. Incluye la disposición de tomar acciones a fin de buscar los apoyos necesarios para que éstas últimas no obstaculicen el desempeño personal y para proporcionar apoyo a otras/os que lo puedan necesitar (Lobato, ibidem).

Se integra por las siguientes subáreas:

A) Conciencia de las propias capacidades y dificultades:

Miller y Keys, (1996): señalan que el fortalecimiento enfatiza en la toma de conciencia de capacidades y potencialidades de si mismas/os y la priorización de éstas ante sus dificultades, que también deben ser identificados como parte de su autoconocimiento.

Se refiere a que las y los participantes:

- 1- Tomen conciencia de sus propias capacidades, fortalezas y limitaciones
- 2- Se perciban como personas capaces y valoradas por las y los demás
- 3- Al hacer énfasis en su fortaleza comprendan mejor su discapacidad y reduzcan los estigmas que se tienen acerca de su condición.

B) Conciencia de los apoyos que necesito:

De acuerdo con el paradigma de vida independiente, las mujeres y los hombres con discapacidad, al igual que toda persona tiene necesidades educativas especiales, por lo que cada quien requiere determinados apoyos de acuerdo a su condición para poder aprovechar las oportunidades, ejercer sus derechos y ser independientes

Por tanto, un aspecto fundamental para fomentar el fortalecimiento es que en base a el reconocimiento de sus capacidades y limitaciones identifiquen los apoyos que necesitan para lograr sus metas, (Álvarez, 1997).

C) Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todas/os: Para fomentar el fortalecimiento y la autodeterminación no se deben negar las diferencias entre seres humanos debidas a la discapacidad y demás características, por el contrario, es necesario enfatizar en que cada persona es única y que sus diferencias no son obstáculos si no beneficios para convivir, realizarse y contribuir con las/os demás. (Organización nacional para la Retardación Mental ARC citado en Saad, 2000).

D) Respeto a la diversidad: Si las diferencias individuales son vistas como parte de la naturaleza humana, el respeto a dichas diferencias se considera una cuestión de derecho y no de caridad, y si se trabaja en una modalidad de cooperación mutua en donde las aportaciones de todas/os resultan importantes, entonces se contribuirá a evitar actitudes de rechazo, compasión o lástima por las personas con discapacidad o con cualquier otra diferencia evidente, (Lobato, op cit).

Dicho respeto promueve la valoración de sí misma/o y la defensa autodefensa de los derechos de toda persona.

Área 2.- Autoestima

Tiene que ver con los conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo, así como a la evaluación de las áreas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de sí mismas, también con el valor que la persona tiene de sí, ya sea positivo o negativo, (Gómez, 1981).

Se integra por las siguientes subáreas:

A)- Actitud ante el fracaso: De acuerdo con Gómez, (1981), para fomentar la autoestima es necesario explorar los sentimientos, las creencias y las acciones que la persona tiene cuando no logra la meta que se planteó, es fundamental que se trabajen los sentimientos de culpa y autoreproche que se presentan ante éste echo, de tal manera que el fracaso sea considerado como parte del aprendizaje del cual la persona tiene responsabilidad y que puede retomar la experiencia obtenida para que en futuras ocasiones (1) analice si sus metas son realistas y (2) se encamine a la meta propuesta con mayor probabilidad de tener éxito.

B)- Valoración del éxito: Una parte importante de la autoestima es el reconocimiento y valoración del logro de las metas planteadas, esto incluye que la persona identifique los pasos necesarios para la realización de la meta propuesta, así como los distintos factores que llevaron a su logro, enfatizando en el trabajo personal realizado. (Gómez, 1981).

C)- Autoafirmación: De acuerdo con Lobato, (ibidem), un elemento fundamental para fomentar la autoestima, y con ello contribuir al proceso de fortalecimiento, es que la persona asuma que es valiosa por sí misma independientemente de las diferencias en cuanto a rasgos físicos o de personalidad, por lo que no es necesario negar su individualidad para integrarse a un grupo y tener la aceptación de las y los demás.

D)- Auto-aceptación: para promover el fortalecimiento es necesario que la persona se reconozca acepte y se valore tal y como es, que tenga identificadas sus habilidades y limitaciones y sepa los apoyos que requiere para desempeñarse, tenga presente lo que puede cambiar para sentirse mejor pero no renuncie a su individualidad, (Gómez, op cit)

Área 3.- Actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad:

Es la conciencia que las y los estudiantes con o sin discapacidad tienen de los derechos de personas con ésta condición o con otra diferencia, y de la importancia de hacerlos valer, también incluye el que tomen acciones concretas a su favor; en especial en el contexto de la integración escolar. (Lobato, op cit).

Se integra por las siguientes subáreas:

A)- Conciencia de nuestros derechos: Como menciona Feiner, (1997), en el artículo primero de las normas uniformes, se resalta como punto importante para la autodefensa el iniciar y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades, ya que esto, aunado a una mayor autonomía y la creación de condiciones para la participación plena en la sociedad, les permitirá aprovechar las oportunidades a su alcance. Esto incluye que identifiquen dichos derechos así como el procedimiento para ejercerlos, con el propósito de que los cambios no se queden sólo en el ámbito legislativo sino que se lleven a cabo de manera real en la sociedad.

B).- La importancia de trabajar en grupo: De acuerdo con Miller y Keys, (1996), el trabajar en equipo es un buen medio para fomentar auto-ayuda, habilidades, conocimientos y práctica, elementos promotores del fortalecimiento individual y la acción cooperativa. Por ello se requiere que las personas: (1) Trabajen colectiva y cooperativamente fortaleciéndose en favor de sus metas, (2) Adquieran confianza para trabajar juntas a favor de los cambios que esperan en la sociedad y (3) Logren un mayor acceso a los recursos de la sociedad en contra del aislamiento.

C).- Nuestro propio poder para echar a andar el cambio: El fortalecimiento es un cambio que va desde visualizarse como alguien sin poder propio, hasta percibirse como alguien asertiva/o y eficaz para generar cambios a favor de sí misma/o y de las/os demás, para que el sentimiento de fortalecimiento tenga un impacto real en la vida de la persona, debe de estar ligado al alcance de acciones concretas que lo refuercen (Miller y Keys, ibid).

D)- Cómo poner en acción la defensa: para consolidar el proceso de fortalecimiento es necesario que las personas tomen acciones, por sí mismas, a favor de la defensa autodefensa de sus derechos y de los de otros grupos que han sido discriminados (Miller y Keys, ibidem)

Al trabajar con las áreas y subáreas en las sesiones del taller, se pretende incidir en las actitudes hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, y así favorecer el fortalecimiento de las/os participantes.

La actitud se ha definido de diferentes maneras y a lo largo de la historia como objeto de estudio de la Psicología, como objeto, predicción y modificación del comportamiento. Por ejemplo: para Rosnow y Robinson, en 1967 en una adaptación de Mann en 1970 piensan que el término actitud significa la organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse del modo que lo hace.

Haciendo un análisis de lo que dicen los autores con respecto a las actitudes, se puede considerar que están conformadas por tres componentes (1) el afectivo, (2) el cognitivo y (3) el conductual:

El primero, se puede entender como el sentimiento de estar a favor o en contra de un objeto social.

El segundo, como las creencias, estereotipos y conocimientos respecto de un objeto. El tercero se refiere a la forma de accionar de la persona con respecto a al objeto de actitud

Durante mucho tiempo, se consideraba que la información bastaba para modificar conductas, sin embargo, "la información no basta, a menos que esta sea relevante para algunas funciones de la actitud dentro de la estructura de personalidad". Smith (1947)

Debido a la importancia de las actitudes para predecir la conducta de las personas en la evaluación del taller se utilizan instrumentos de medición para éstas.

El taller consta de un total de 14 sesiones de hora y media cada una, una vez a la semana. La primera sesión es de presentación y diagnóstico y la última de evaluación y cierre. En las doce restantes se abordan los temas correspondientes al taller (anexos 1 y 2).

4.2 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN EMPLEADOS EN EL TALLER DE FORTALECIMIENTO.

Además de los instrumentos diseñados y aplicados por Lobato en (1997). Para enriquecer el análisis de los resultados, se agregó una entrevista elaborada por las autoras del presente trabajo. (anexo 3)

A continuación se describen tanto la entrevista como los demás instrumentos utilizados para medir el impacto del taller:

A)- Entrevista inicial: Se aplica de manera individual y de forma oral a cada asistente al taller. Esta entrevista permite describir al grupo con el que se va a trabajar, registra datos generales, si han estado en escuelas regulares, actividades realizadas fuera de la escuela y metas a futuro.

Las respuestas abiertas se agrupan por categorías, y se obtienen porcentajes tanto de dichas categorías como de las respuestas de los reactivos cerrados (anexo 3).

B) Escala de actitud hacia las tres áreas: evalúa la actitud de las/os participantes hacia; (1) diferencias individuales, (2) autoestima) y (3) defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad. Contempla los 3 componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual, considerando dos niveles, (1) "yo conmigo mismo" y (2) "yo con los demás". Evalúa tres categorías; A) conciencia, B) respeto y aceptación, y C) manejo apropiado, además de que considera tres ámbitos distintos: a) actividades académicas, b) relación con pares y c) actividades escolares (anexo 4).

La escala se califica, de acuerdo a su clave de respuesta, otorgando 2 puntos a las actitudes positivas, 1 punto a las actitudes neutrales y 0 puntos a las actitudes negativas, (Lobato, *ibid*).

C) Escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa: Dicha escala mide la disposición que las y los participantes tienen a defender los derechos de sí mismas/os y de las/os demás, se construyó considerando que quizá las alumnas/os no han tenido la oportunidad de tomar acciones a favor de los derechos de sí mismas/os y de las/os demás, pero sin embargo pueden tener el deseo de hacerlo, si se presentara la situación adecuada.

Tomando en cuenta lo anterior, para esta escala se utilizaron situaciones hipotéticas, con actitudes positivas o negativas, preguntando al alumno/a si actuaría de la misma forma, de esta manera la escala es de conciencia en los componentes cognitivo y afectivo de la actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad. Para la construcción de la escala se consideraron por separado la actitud hacia la autodefensa y la actitud hacia la defensa, cada una de ellas en los ámbitos: actividades académicas, relación con pares y actividades escolares, (Lobato *ibidem*).

La escala se califica de acuerdo a su clave de respuestas, asignando 2 a las respuestas que corresponden a actitudes positivas, 1 a las neutrales y 0 a las negativas, (anexo 5).

D).- Evaluación de cada sesión: Consiste en la oración incompleta que dice: "hoy aprendí que..." y se presenta al final de cada sesión, en la sección denominada "Sólo en cuatro líneas".

Esta evaluación tiene el fin de corroborar si la actividad transmitió lo que pretendía, es decir, si se cumplió el objetivo de la sesión; lo que permite hacer las modificaciones pertinentes en estructura y contenido para futuras aplicaciones.

Se realiza un análisis cualitativo de los comentarios según se alejen o se acerquen al objetivo de la sesión, (asignando un 3 si es que se acercan mucho al objetivo, 2 si el acercamiento es mediano y 1 si se acerca poco). (anexo 6).

E) Evaluación final del taller: Consta de tres oraciones incompletas que dicen: (1) "Las cosas más importantes que aprendí fueron....." (2) "Creo que el taller me sirvió para....." y (3) "Creo que lo que debería mejorarse del taller es.....".

El objetivo de estas preguntas es conocer que fue lo más significativo que las y los alumnos aprendieron y que, por lo tanto, recuerdan al final del taller, busca identificar las cuestiones que en opinión de los/as estudiantes, deberían mejorarse para posteriores talleres.

Las respuestas dadas a éstas preguntas también se analizan de manera cualitativa (anexo 7).

4.3 MATERIALES EMPLEADOS EN EL TALLER DE FORTALECIMIENTO

4.3.1 CARPETA DEL ALUMNO/A

Esta carpeta, es el material con el que las/os estudiantes trabajarán durante todo el taller (anexo 1).

Para el trabajo con personas con discapacidad es necesario imprimir dicha carpeta en Braille y tinta para ser entregada a cada alumna/o durante las sesiones.

A manera de introducción, la carpeta comienza con una bienvenida que tiene la función de explicar al alumno/a el objetivo del taller y motivarle hacia su trabajo.

Después de la introducción comienzan las distintas sesiones de trabajo que se componen de las siguientes partes:

1. *Párrafo introductorio*: se presenta justo después del título de la sesión y sirve de enlace entre las experiencias de la vida cotidiana de las y los estudiantes, así como, el tema a tratar.
2. *Manos a la obra*: esta sección contiene la actividad del día, en ella los pasos a seguir se describen con detalle.
3. *Reflexionemos*. En esta sesión se presentan de 2 a 5 preguntas que pretenden dirigir la retroalimentación grupal que tiene lugar después de cada actividad; su función principal es enfocar la atención en los objetivos de la sesión.
4. *El mensaje fortalecedor de hoy es*: En esta sección los alumnas/os tendrán que escribir el mensaje fortalecedor de la sesión. Dependiendo de las características del grupo, el facilitador puede optar por mostrar el mensaje al comienzo de la sesión o al final de la retroalimentación o incluso preferir no darlo sino intentar que los estudiantes lo construyan por sí mismos guiándoles para que se acerquen lo más posible al mensaje que se intenta transmitir. (Para el trabajo de personas con discapacidad visual es recomendable ésta última opción, así como el reforzar el mensaje leyéndolo en voz alta y entregándolo por escrito al finalizar cada sesión).

El mensaje fortalecedor pretende que las/os estudiantes concluyan cada sesión en una especie de moraleja que puede ser útil para retomar en sesiones posteriores o en situaciones fuera del taller.

5. *Sólo en cuatro líneas:* Esta es la última parte de cada sesión, en ella se espera que los alumnas/os escriban lo que aprendieron en esta ocasión, pero sólo en cuatro líneas. La función de esta sección es conocer lo que las/os estudiantes perciben que aprendieron. (en la carpeta diseñada por Lobato (1997, se empleaban sólo 2 líneas, cuestión que es indispensable ampliar a 4 por lo extenso del sistema Braille y el tamaño de las letras de las/os alumnas/os débiles visuales).
6. *Cierre de la sesión:* En éste apartado el facilitador/a deberá dar por terminado el trabajo del día, ya sea repitiendo el mensaje fortalecedor y/o haciendo un comentario respecto a la siguiente sesión, recordando hora, fecha y lugar, les motivara a que asistan.

4.3.2 CARPETA DEL FACILITADOR

Se trata de un material que complementa la carpeta del alumno/a,

Comienza con una presentación que da la bienvenida al facilitador/a, una introducción a la filosofía que sustenta el taller y una serie de recomendaciones para llevarlo a cabo.

Posteriormente, contiene una descripción de las principales características de cada sesión (área, subárea, objetivo y mensaje fortalecedor), así como los materiales, que el facilitador tendrá que asegurarse estén disponibles para cada una de ellas.

4.4 DESARROLLO DEL TALLER DE FORTALECIMIENTO

Éste taller debe ser adaptado de acuerdo a las características específicas de la población a la que se aplique, tomando en cuenta las recomendaciones realizadas para futuras aplicaciones.

Es importante que el facilitador/a que lleve a cabo este taller transmita una filosofía de equidad y de respeto hacia las diferencias individuales, además, debe estar muy atento/a a las acciones y actitudes que se den durante la puesta en práctica para guiar el trabajo hacia una estructura cooperativa más que competitiva

Los pasos sugeridos por Lobato (1997), para la aplicación del taller de fortalecimiento, se retoman para el presente trabajo:

1. Comprender la filosofía que sustenta el taller:

Este ha sido diseñado en base a la filosofía del nuevo paradigma en torno a la discapacidad, en la que no se considera un estado permanente del individuo, su influencia sobre la persona varía de acuerdo a los apoyos que reciba en sus necesidades especiales, dichas necesidades no son más que parte de la diversidad que nos caracteriza como seres humanos y que nos hace especiales y necesarios a todas/os.

Desde esta filosofía, el fortalecer y luchar por igualdad de oportunidades para todos/as, no se justifica desde la postura de la caridad, sino desde la aceptación de que toda persona debe tener equidad tanto en el ámbito legal, en el social y en el educativo.

El tener clara esta concepción de la discapacidad es muy importante, ya que ella se reflejará en todos los comentarios y acciones que el facilitador/a efectúe cuando lleve a cabo el taller.

2. Presentar el taller a las personas que lo cursarán:

Conviene que se tenga una sección introductoria en la que se explique a los participantes el tipo de actividad de la que estarán siendo parte. En esta sección el facilitador/a deberá presentarse así mismo/a y permitir que las/os participantes también se presenten uno por uno, deberá transmitir los siguientes mensajes:

- A) *"El taller en el que estarán participando tiene como objetivo ofrecer un espacio para conocerse y conocer mejor a las/os demás, aprender a respetar y valorar las diferencias individuales, y reconocer la importancia de defender los derechos de todas las personas, especialmente de aquellas que han sido rechazadas y segregadas."*
- B) *El taller será un espacio en el que es muy importante la participación de todas/os por lo que el facilitador/a no actuará como maestro/a sino como un colaborador más.*
- C) *"La forma de trabajo es muy activa e incluye tanto representaciones grupales como trabajos artísticos, lectura de cartas e historias reales".*
- D) *"Cada participante contará con una carpeta En la que estará el contenido de la sesión.*
- E) *Para que el taller sea de mejor provecho debe organizarse de acuerdo a las necesidades específicas del grupo, por lo que se requiere que contesten 2 cuestionarios y una entrevista".*

La forma en que se transmitan dichos mensajes debe adecuarse a la edad y características particulares de las/os participantes.

3. Aplicar las medidas de diagnóstico:

Deberán aplicarse la "escala de actitud hacia las tres áreas", la "escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa" y la entrevista inicial.

4. Aplicar las sesiones del taller:

Implementar el taller siguiendo los pasos planteados en la carpeta del alumno/a y apoyándose en las recomendaciones presentadas en la carpeta del facilitador/a (anexos 1 y 2).

El inicio de toda sesión debe ser cordial, recordando que el facilitador/a no es más que un colaborador del taller, dependiendo del tiempo con que se cuente se podrá hacer mención de lo vivido en la sesión anterior y vincularlo con el tema a tratar en la presente ocasión. Enseguida lo más recomendable es dar lectura a la parte introductoria, lo que puede realizarse en grupo, de manera individual o en subgrupos, (el facilitador deberá elegir la estrategia más adecuada para el grupo) sin embargo.

Se recomienda que varíe de sesión a sesión, una vez leída la parte introductoria esta se comentará en grupo, tratándola de vincular con la vida cotidiana y con las experiencias de las/os participantes, con el fin de crear expectativas hacia el trabajo y motivar al grupo hacia la tarea.

Después de la introducción sigue la parte de la actividad: "manos a la obra", lo más recomendable es permitir que el grupo se organice por sí sólo, ya que así se promueve la autonomía y la cooperación (motivo por el cual es necesario proporcionar a las personas con discapacidad visual el contenido de la carpeta del alumno/a en el sistema Braille o con letras en tinta o audiocassette accesible a ellas/os)

El facilitador/a debe juzgar si el grupo está preparado para organizarse por sí mismo, o si requiere un tipo de apoyo, tratando siempre de que cada vez exista más autonomía (En el taller de fortalecimiento, dirigido a personas con discapacidad visual, cuando no se dispone del tiempo suficiente ni de material en audiocassette necesario, será necesario que el facilitador/a lea las instrucciones de la actividad y las cartas largas, ya que la lectura en Braille es más lenta que la presentada en tinta, en éstos se invitará a que ellas/os se organicen de acuerdo a las instrucciones).

Una vez concluida la actividad se debe pasar a la sección de reflexión, en esta parte el facilitador/a debe elegir si se realiza una lectura individual de las preguntas que la guían para compartirla después con el grupo o, si se realiza toda la reflexión de manera grupal, también aquí se recomienda que la estrategia varíe de sesión a sesión, el facilitador/a debe asegurarse de que los comentarios o la discusión se dirijan hacia el objetivo que persigue la actividad, como se presenta en la carpeta del facilitador.

La conclusión de la discusión será dirigida para que sea lo más cercana al mensaje fortalecedor, asegurando con esto que la actividad tomó el curso que debería pues se llegó a las conclusiones esperadas.

5. Espacio de análisis individual:

El facilitador/a debe permitir un espacio de análisis individual para la última sesión de autoevaluación: "sólo en 4 líneas" en la que no se deben hacer comentarios grupales y cada quien anotará lo que considera que aprendió para lo cual es importante que el facilitador/a recuerde que no existen respuestas buenas ni malas, que estas no serán calificadas y sólo representan una especie de bitácora que va dando cuenta de sus propias vivencias y aprendizajes.

Por último, el facilitador/a debe cerrar la sesión, para lo que puede recordar el mensaje fortalecedor, o hacer algún comentario de la sesión tratando de motivar a las/os participantes, siendo importante que recuerde fecha y lugar de la siguiente, y que mencione brevemente el tema o actividad que se tratará entonces.

Como ya se mencionó, el tiempo de las sesiones para personas con discapacidad visual es de una hora y media:

TESIS CON
FALLA DE CR.GEN

Dicho tiempo se distribuye de la siguiente manera para cada una de las partes de la sesión.

Introducción	10 min.
"Manos a la obra"	20 min.
Reflexión	40 min.
Mensaje fortalecedor	5 min.
Autoevaluación	10 min.
Cierre	5 min.

6. Aplicar las medidas de evaluación:

Una vez que se ha concluido el taller, resulta interesante aplicar las medidas de evaluación que permitirán detectar algunos de los cambios que éste pudo haber generado en las/os participantes; (para ello es importante aplicar nuevamente la escala de actitud hacia las 3 áreas y la escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa de Lobato 1997), siendo recomendable que dicha aplicación se lleve a cabo en una sesión independiente y que se sigan las mismas instrucciones que las sugeridas para la aplicación de diagnóstico.

Los puntajes obtenidos en ésta aplicación deben ser comparados con los obtenidos en la aplicación previa al taller, para determinar si se observaron cambios en las actitudes de las/os participantes, y resulta útil como método estadístico de comparación entre los puntajes previos y posteriores, emplear la prueba de rangos asignados de Wilcoxon (Siegel 1995).

Para evaluar el taller también es necesario, considerar las auto evaluaciones que las/os estudiantes hagan de cada sesión ("sólo en 4 líneas") y la evaluación final del taller.

7. Realizar una retroalimentación general del taller:

La última sesión del facilitador/a con las/os participantes debe ser una de común reflexión acerca de lo vivido y aprendido durante el taller, para ello se puede optar por una lluvia de ideas, una mesa redonda o simplemente una plática informal acerca de lo sucedido durante las sesiones; esto es de gran importancia tanto para que el facilitador/a y las/os participantes compartan sus experiencias, así como para darle un final formal a lo vivido en el taller.

4.5 ADAPTACIONES AL TALLER DE FORTALECIMIENTO DISEÑADO POR LOBATO, (1997), PARA SER APLICADO Y EVALUADO EN ADOLESCENTES CON CEGUERA Y DEBILIDAD VISUAL:

a) Para aplicar las evaluaciones, el facilitador/a deberá leer cada reactivo en voz alta, los alumnos escribirán sus respuestas de forma individual ya sea en Braille o tinta.

Las instrucciones y reactivos de las escalas serán leídas, de forma clara y fuerte, las alumnas y alumnos escribirán los datos que se les pide, el número de reactivo y su respuesta.

Las instrucciones de los instrumentos llevarán la siguiente consigna: "Escucha con atención lo que se te lee y escribe el número de la pregunta, adelante la opción de respuesta que elijas y si tienes alguna duda respecto a lo leído puedes levantar la mano" y pedir que se te vuelva a leer lo que no te quedó claro"

Se repetirán las instrucciones, reactivos y/u opciones de respuesta, si esto es solicitado por las/os estudiantes.

b) Se entregará a cada participante según sea la sesión las hojas correspondientes de la carpeta del alumno/a escritas en Braille o tinta según las necesidades visuales.

c) Durante las sesiones, los alumnos/os y/o las facilitadores darán lectura a la introducción y a las preguntas que guían la reflexión escritas en la carpeta del alumno.

d) El facilitador/a puede dar lectura tanto a las instrucciones de las actividades como a las cartas incluidas en las actividades, cuando no se dispone del tiempo necesario para que las/os alumnos den lectura de ellas.

e) Se deberán entregar tarjetas y otros materiales con indicaciones en relieve escritos en tinta y Braille, en las actividades que así lo requieran.

f) Considerando que la escritura en Braille es más extensa que la escritura en tinta; la sección "¡sólo en dos líneas!, Hoy aprendí que..." fue modificada de la siguiente manera: "¡sólo en cuatro líneas!, Hoy aprendí que..."

g) En la actividad de la sesión 8, relativa a autoestima; (donde originalmente tenían que escribir un mensaje a sus compañeras/os) en el presente taller se pidió que escribieran, de manera individual, qué animal es el que más les gusta, y después tres cualidades que compartan con ese animal, después de escribir se solicita que cada quien comente al grupo lo que escribió y que, al terminar, las/os demás dijeran cualidades a quien compartió su texto (anexo 1).

h) La actividad de la sesión 10 (donde originalmente tenían que realizar un collage en torno a la integración y derechos de personas con discapacidad) fue sustituida por equipos que representaran breves obras de teatro con la misma temática, (anexo 1).

i) La carta de la sesión 11 (que aludía las acciones que integrantes de la escuela regular pueden realizar para favorecer una adecuada integración de personas con discapacidad), fue modificada incluyendo como promotora de éstas acciones a una chica con discapacidad visual, para generar más cercanía con su situación (anexo 1).

j) La carta de la sesión 12 (que se refiere a las experiencias de pertenecer a un grupo de integración educativa y poner en acción lo aprendido) fue modificada, de tal manera que el protagonista originalmente normovisual tendrá discapacidad visual (anexo 1).

Resulta de gran interés implementar éste taller en adolescentes con discapacidad visual y evaluar su efecto en la actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

CAPITULO V

METODOLOGIA

5.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La integración escolar, entendida como un paso que fomente el desarrollo pleno de mujeres y hombres con discapacidad en todas las áreas de su vida, representa un gran reto tanto para ellas y ellos, como para la sociedad en general, ya que actualmente la vivencia de cualquier condición que haga evidente una diferencia genera, y hace permanente, la presencia de prejuicios y temores que obstaculizan el acceso a la equidad de oportunidades y derechos.

La dificultad cultural para reconocer la diversidad, como algo enriquecedor de las estructuras sociales, disminuye la autoestima y la posibilidad para defender los derechos propios y de otros grupos discriminados, los cuales tienen una diferencia que se sale del estereotipo.

Dicha exclusión es más difícil cuando quien la vive se encuentra en etapas de la vida que implican cambios importantes en su desarrollo, como la adolescencia, ya que el cuestionamiento acerca de sí mismas o de sí mismos, característico de etapas como ésta, se acentúa, sobre todo cuando hay actitudes de rechazo hacia la condición que se posee; de aquí se deriva la importancia de formar a las y los adolescentes con discapacidad visual en el reconocimiento como parte de la diversidad, incrementar su autoestima y generar la defensa y autodefensa de sus derechos como grupo discriminado.

De ahí la necesidad de adaptar, aplicar y evaluar, en un grupo de adolescentes con ésta condición, un taller de fortalecimiento, que ya fue exitosamente probado en una escuela con programa de integración.

Por la eficacia que tuvo en la aplicación anterior y después de revisar que se basa en los principios de fortalecimiento que rigen a los grupos de defensa-autodefensa, los cuales fomentan la toma de conciencia y las acciones favorables; se seleccionó este taller como estrategia de educación para lograr la vivencia armónica en la diversidad, el incremento de la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos propios y de las y los demás.

Para la aplicación y evaluación de dicha estrategia, se contó con el apoyo de una escuela secundaria especial para personas con discapacidad visual, tomando en cuenta que quienes egresan de ella posteriormente acuden a escuelas regulares y es indispensable que lleven herramientas que les permitan desarrollarse e integrarse plenamente.

Si pretendemos que los estudiantes no sólo se respeten y se acepten en la diversidad, sino que tomen plena conciencia de lo que implica el reconocimiento de sus derechos como personas con discapacidad, tomando acciones hacia la equidad con autodeterminación, entonces, es necesario "fortalecerles".

Es decir, desarrollar en ellos y ellas habilidades de autodefensa para promover actitudes y acciones positivas hacia la convivencia armónica, de tal manera que la formación de los alumnos y alumnas se enfoque hacia la integración, no sólo en el ámbito administrativo, sino que se dirija a formar individuos conscientes y activos, buscando una transformación real en las aulas, en la escuela y por tanto en la sociedad en general (Lobato, 1997)

Se utilizó para este taller el aprendizaje lúdico, participativo y vivencial, ya que según la propuesta de la Asociación Pro Derechos Humanos "Amnistía Internacional" ha demostrado tener gran eficacia en cualquier tipo de población (Cascón S., 1995).

La adaptación, aplicación y evaluación del taller de fortalecimiento en una escuela de educación especial para adolescentes con discapacidad visual, nos permite plantear las siguientes preguntas de investigación:

1.- *¿Se modifica la actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima y la actitud hacia la defensa autodefensa de las alumnas y los alumnos por efecto de la aplicación del taller?*

2.- *¿Se modifica la conducta potencial hacia la defensa-autodefensa por efecto del taller?*

5.2 HIPÓTESIS

H1: HIPÓTESIS ALTERNA: Existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia: las diferencias individuales, la defensa autodefensa y la autoestima; así como en la conducta potencial hacia la defensa autodefensa de las y los adolescentes con discapacidad visual antes y después del taller de fortalecimiento.

H0: HIPÓTESIS NULA: existen diferencias estadísticamente poco significativas en la actitud hacia: las diferencias individuales, la defensa autodefensa y la autoestima; así como en la conducta potencial hacia la defensa autodefensa de las y los adolescentes con discapacidad visual, antes y después de la aplicación del taller.

5.3 VARIABLES

INDEPENDIENTE:

- Adaptación aplicación y evaluación, en adolescentes con ceguera y debilidad visual del taller de fortalecimiento diseñado aplicado y evaluado por Lobato (1997).

DEPENDIENTES:

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

5.4 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

INDEPENDIENTE:

- Adaptación aplicación y evaluación en adolescentes con ceguera y debilidad visual del taller de fortalecimiento diseñado, aplicado y evaluado por Lobato (1997).

El presente taller se fundamenta en los principios de fortalecimiento observados en los movimientos de defensa autodefensa.

Se eligió la modalidad de taller ya que, con esté, según la nueva pedagogía de conocimiento e inserción en la realidad, se busca lograr la integración de teoría y practica a través de una instancia que ligue a las y los alumnos con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva.

“El taller esta concebido como un equipo de trabajo formado generalmente por un grupo de alumnas y alumnos, en el cual cada integrante hace su aporte, dirige y acompaña todas las labores del taller. Las y los participantes aportan de manera personal, creativa y crítica, transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición de receptores en la educación” (González y Monrroy, 1994).

La estructura de éste taller se basa en el sistema de enseñanza aprendizaje de tipo cooperativo, en el cual se abordan 3 áreas: (1) actitud hacia las diferencias individuales, (2) autoestima y (3) actitud hacia la defensa-autodefensa; con 4 actividades por área que abordan subáreas de cada una de ellas. (ver cuadro 4.1)

DEPENDIENTES:

- Actitud hacia las diferencias individuales:

Se define como el nivel de conciencia, aceptación o rechazo de las propias capacidades y limitaciones, así como las de los demás. Incluye la disposición de tomar acciones a fin de buscar los apoyos necesarios para que éstas últimas no obstaculicen el desempeño personal y para proporcionar apoyo a otros que lo puedan necesitar. (Miller y Keys, 1996)

- Autoestima:

Tiene que ver con los conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al si mismo, así como, a la evaluación de las áreas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de si mismas, o también con el valor que la persona tiene de si misma ya sea positivo o negativo (Gómez, 1981).

- Actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad:

Es la conciencia que las y los estudiantes, con o sin discapacidad, tienen de los derechos de personas con ésta condición o con otra diferencia y de la importancia de hacerlos valer, también incluye el que tomen acciones concretas en favor de ellas y ellos; en especial en el contexto de la integración escolar. (Miller y Keys, ibidem).

- Conducta potencial hacia la defensa de los derechos de las personas con discapacidad: Es la disposición que las y los estudiantes manifiestan para tomar acciones en favor de los derechos de personas con discapacidad y de otros grupos que han sido discriminados (Lobato, 1997).

5.5 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

INDEPENDIENTE:

- Adaptación, aplicación y evaluación en adolescentes con ceguera y debilidad visual, del taller de fortalecimiento diseñado, aplicado y evaluado por Lobato, 1997.

El presente taller tuvo una duración de 14 sesiones de hora y media, incluyendo la evaluación previa y posterior, así como, la presentación y el cierre del mismo.

Para medir el impacto de esto se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por Lobato, (1997):

- A) la escala de actitud hacia las 3 áreas, (1) actitud hacia las diferencias individuales, (2) autoestima, (3) actitud hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad
- B) La escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad
- C) La evaluación de cada sesión y la evaluación final del taller.

Para enriquecer la evaluación del taller, se aplicó

- D) Una entrevista inicial con la finalidad de conocer características individuales de cada asistente

Cabe resaltar que tanto las sesiones del taller como la forma de aplicación de los instrumentos de evaluación previa y posterior, se adaptaron con materiales y técnicas apropiadas a la comunidad con discapacidad visual, (anexos 1 y 2).

DEPENDIENTE:

- Actitud hacia las diferencias individuales:

Para fines de la investigación se realizó un análisis grupal en un pre y el posttest, obteniendo la frecuencia y el porcentaje por reactivo y por área, considerando los puntajes obtenidos en los reactivos 1 a 18 de la escala de actitud hacia las 3 áreas, (0 corresponde a actitud negativa, 1 a actitud neutral y 2 a actitud positiva).

- Autoestima:

Para fines de la investigación se realizó un análisis grupal en el pre y el posttest, obteniendo la frecuencia y el porcentaje por reactivo y por área, considerando los puntajes obtenidos en los reactivos 19 a 27 de la escala de actitud hacia las 3 áreas, (0 corresponde a actitud negativa, 1 a actitud neutral y 2 a actitud positiva).

- **Actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de personas con discapacidad:**
Para fines de la investigación se realizó un análisis grupal en el pre y el postest, obteniendo la frecuencia y el porcentaje por reactivo y por área, considerando los puntajes obtenidos en los reactivos 28 a 36 de la escala de actitud hacia las 3 áreas, (0 corresponde a actitud negativa, 1 a actitud neutral y 2 a actitud positiva).
- **Conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de personas con discapacidad:** para fines de la investigación se realizó un análisis grupal en el pre y el postest, según los reactivos de la escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

El análisis se realizó de la siguiente manera:

- 1.- Obteniendo la frecuencia y el porcentaje para actitud negativa, neutral y positiva, en cada uno de los reactivos (tomando en cuenta los puntajes de 6 reactivos de la escala de conducta potencial hacia las 3 áreas).
- 2.- Obteniendo las frecuencias y los porcentajes para actitud negativa, neutral y positiva de los reactivos correspondientes a la autodefensa, (puntajes de los reactivos 1 al 3, en donde 0 corresponde a actitud negativa, 1 a neutral y 2 a positiva).
- 3.- Obteniendo las frecuencias y los porcentajes para actitud negativa, neutral y positiva de los reactivos referentes a la defensa (puntajes de los reactivos 4 al 6, donde 0 corresponde a actitud negativa, 1 a actitud neutral y 2 a actitud positiva).

5.6 SUJETOS

Las personas que participaron en el taller fueron los alumnos/as de 1º, 2º y 3º grado que en esos momentos conformaban la población total de la Escuela Secundaria Diurna #320, Clave: 09DES0320S, ubicada en el D. F; fueron 24 adolescentes con discapacidad visual de entre 12 y 19 años, (15 mujeres y 9 hombres) de nivel socioeconómico medio.

5.7 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Se eligió la escuela Secundaria Federal Diurna 320, en un procedimiento de muestreo no aleatorio e intencional, siendo este plantel uno de los pocos lugares donde se concentran adolescentes invidentes y débiles visuales que posteriormente, y para dar continuidad a sus estudios, se integrarán a escuelas regulares.

Esta escuela se seleccionó por que sus estudiantes representan una muestra significativa en cantidad, grupo de edad y género para el análisis de resultados. Además, porque la escuela se ha caracterizado por brindar los elementos académicos, personales y sociales para que los alumnos/as participen de forma activa en una plena integración, existiendo por tanto interés y disposición de parte de las autoridades que la dirigen para la participación de este taller.

5.8 TIPO DE ESTUDIO

Analítico, descriptivo, exploratorio y cuasi experimental. (Kerlinger, 1998)

5.9 DISEÑO

Se trató de un diseño intergrupo con pre y post evaluación.

Diseñado de la siguiente manera:

Pre-test	Aplicación del taller de fortalecimiento	Pos-test
A	X	B

(Kerlinger, 1998)

5.10 INSTRUMENTOS Y MATERIALES

Los instrumentos y materiales que se utilizaron fueron los elaborados y aplicados por Lobato (1997), adaptándolos para ser empleados en invidentes y débiles visuales. Agregando además, una entrevista inicial elaborada por las autoras del presente trabajo.

Los instrumentos fueron:

1- Entrevista inicial,

Se aplicó de manera individual y de forma oral a cada asistente al taller. Se registraron a demás del nombre, la edad, el genero, sus características visuales, experiencias de integración escolar, si su madre o padre viven también con discapacidad, actividades realizadas fuera de la escuela y metas a futuro. (Anexo 3)

2- Escala de actitud hacia las tres áreas:

(1) actitud hacia las diferencias individuales, (2) autoestima, y (3) defensa-autodefensa de los derechos de personas con discapacidad).

Con la finalidad de identificar aquellas áreas que se encuentran más débiles en las y los participantes del taller, para poner énfasis durante este y para evaluar si se dieron diferencias significativas entre las actitudes previas y posteriores al mismo.

La escala es de tipo Likert, consta de 36 reactivos, cuyas respuestas se califican con 0, 1 o 2 de acuerdo a su clave de respuesta, correspondiendo 0 para actitud negativa, 1 para neutral y 2 para positiva, (anexo4).

Este instrumento, contempla dos niveles "yo conmigo mismo" en las áreas 1 y 2, y "yo con los demás" en las áreas 1 y 3. Evalúa 3 categorías para cada área (1) Conciencia, (2) Respeto y Aceptación, (3) Manejo apropiado. Además maneja 3 ámbitos para cada categoría (1) Actividades académicas, (2) Relaciones con pares y (3) actividades escolares (anexo 4).

3- Escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa:

Pretende identificar si las y los alumnos manifiestan alguna tendencia a tener conductas a favor de la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, las respuestas dadas por cada participante se califican de acuerdo a su clave de respuesta con 0, 1 y 2, correspondiendo 0 para negativa, 1 para neutral y 2 para positiva (anexo 5).

Esta escala esta compuesta por reactivos positivos y negativos, se aplico para observar si existen diferencias significativas en la conducta potencial.

La escala también es de tipo Likert y contiene 6 reactivos que plantean situaciones hipotéticas de defensa y autodefensa, (cuadro 4.3).

4- Evaluación de cada sesión:

Consiste en la oración incompleta que dice: "hoy aprendí que..." y se presenta al final de cada sesión, en el apartado denominado "Sólo en cuatro líneas", de la carpeta del alumna/o, os las/os participantes tienen que completar dicha frase en 4 líneas, (anexo 1). Esta evaluación tiene el fin de corroborar si la actividad transmitió lo que pretendía, es decir, si se cumplió el objetivo de la sesión.

5- Evaluación final del taller:

Pretende obtener comentarios de los alumnas/os acerca de lo más significativo que aprendieron, lo que les ha sido útil del taller y lo que deberá mejorarse, para lo cual deben responder en forma escrita a dichas preguntas. (Anexo 6).

Los materiales que se utilizaron fueron:

- **Carpeta de las alumnas y los alumno:** contiene una portada, una breve introducción al taller, un índice y descripción detallada del objetivo, la introducción y las actividades de las sesiones que lo conforman; dicho material está diseñado para que las/os participantes puedan llevar a cabo el taller sin depender de la o el facilitador, y así se promueva su autodeterminación (anexo 1)

- **Carpeta de la facilitadora o del facilitado:** tiene una introducción dirigida a la persona que coordinará las sesiones del taller, una hoja por cada sesión en la que se especifica el área y subárea a la que pertenece la actividad, el objetivo, el mensaje fortalecedor y los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad. (Anexo 2).

5.11 PROCEDIMIENTO

Se llevó a cabo en varias etapas:

1. Revisión bibliográfica con respecto a recursos didácticos apropiados para el aprendizaje de adolescentes con ceguera y debilidad visual, con el fin de aplicarlos en el taller.

2. Realización de gestiones necesarias para obtener el acceso al escenario en donde se aplicó el taller.
3. Adaptación de la estructura general del taller diseñado por Lobato en 1997, con el fin de que éste y los instrumentos de evaluación puedan aplicarse en adolescentes con ceguera y debilidad visual, (ver apartado 4.5)
4. Preparación de los materiales didácticos que se utilizaron en el taller.
5. Elaboración de una entrevista acerca de datos generales, de las y los participantes, para aplicarse de manera previa al taller, (anexo 3)
6. Evaluación previa a la aplicación del taller. -aplicación de la entrevista inicial, la escala de actitud hacia las tres áreas, escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad-. (anexos 3, 4, 5)
7. Aplicación y evaluación de las sesiones del taller, de acuerdo a las carpetas de tanto de alumnos/as, como de la o el facilitador, (anexos 1 y 2)
8. Evaluación posterior a la aplicación del taller, (aplicación de la escala de actitud hacia las tres áreas, la escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad y de la evaluación final del taller).
9. Cierre del taller.

5.12 ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE DATOS

Se aplicó la prueba U de Mann-Whitney (Siegel, 1995), en los puntajes obtenidos en cada reactivo por los alumnos/as en el pre y postest a las Escalas de actitud hacia las tres áreas y la Escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa. Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima, la actitud hacia la defensa-autodefensa y la conducta potencial hacia la defensa-autodefensa antes y después del taller.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

En éste capítulo se presentan los resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación del taller en base a los instrumentos de evaluación; se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los mismos y la comprobación de hipótesis conforme a los resultados.

Los instrumentos de evaluación fueron:

- 1.- Entrevista inicial.
- 2.- Escala de actitud hacia las tres áreas.
- 3.- Escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.
- 4.- Evaluación de cada sesión.
- 5.- Evaluación final del taller.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y la interpretación de éstos.

6.1 ENTREVISTA INICIAL

Tuvo la finalidad de describir al grupo con el que se trabajó, de acuerdo a las siguientes características: género, edad, grado escolar, si habían asistido a escuelas regulares, si tenían ceguera o debilidad visual adquirida o congénita y si alguno de sus padres presenta discapacidad. Se obtuvo también, información acerca de las actividades que las/os integrantes del grupo realizaban fuera de la escuela y de sus metas a futuro (Anexo 3)

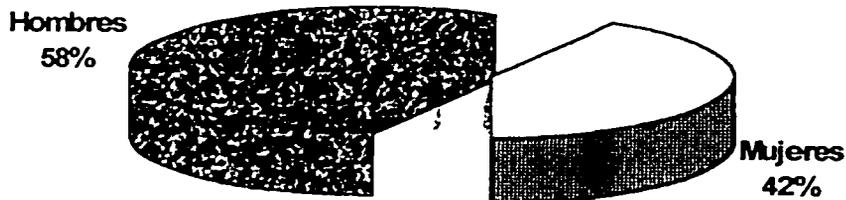
De acuerdo a los resultados de la entrevista se observa lo siguiente:

6.1.1 GÉNERO

El grupo estuvo conformado por 24 personas, de las cuales, el 42% fueron mujeres y el 58% fueron hombres.

GRAFICA 1.

Genero de asistentes al taller



El grupo de trabajo fue la población total de la Escuela Secundaria, concluyéndose que pese a que el acceso a la educación es cada vez más equitativo para hombres y para mujeres con discapacidad visual, aún predomina el género masculino, aunque esta diferencia en el grupo de estudio no fue tan significativa.

6.1.2 EDAD

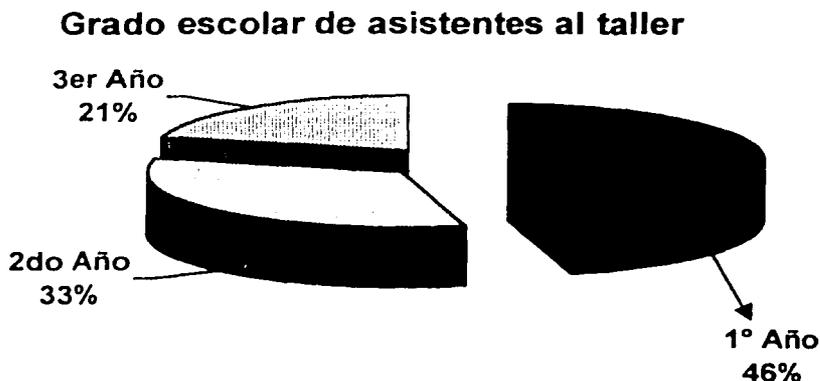
La distribución por edades de las y los asistentes al taller fue la siguiente

Tabla 6-1 Edades , frecuencias y porcentajes de las/os asistentes al taller.		
Edades	Frecuencias	Porcentajes
a) 20 años.	1	4.16%
b) 18 años	3	12.5%
c) 17 años	2	8.33%
d) 16 años	4	16.66%
e) 15 años	5	20.83%
f) 14 años	1	4.16%
g) 13 años	5	20.83%
h) 12 años	2	8.33%
Promedio 14..58	Total 24	Total 100%

Las edades de las y los alumnos, ponen de manifiesto que aún no se logra la equidad en cuanto a oportunidades educativas para las personas con discapacidad, ya que el promedio de edad del grupo de estudio es más elevado que el de estudiantes de secundaria escolarizada sin discapacidad.

6.1.3 GRADO ESCOLAR

En cuanto al grado escolar, las y los asistentes al taller, el 45.83% se encontraba en primer grado, el 33.33% en segundo grado y el 20.83% en tercer grado.



GRÁFICA 2

Éstos porcentajes se deben en gran parte a que las/os jóvenes con discapacidad visual que se incorporan a la educación media básica aumenta año con año, sobre todo en una secundaria como en la que se aplicó el Taller, en la que también, cada vez hay menor índice de deserción y reprobación.

6.1.4 CARACTERÍSTICAS VISUALES

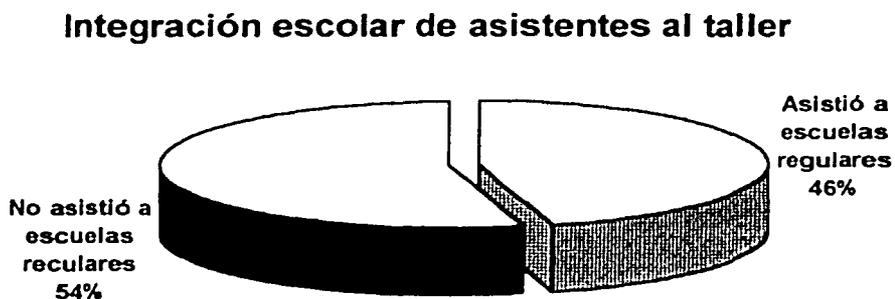
En cuanto a la discapacidad visual de las/os integrantes del grupo se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 6-2 Características de los sujetos en relación a su discapacidad.	
Características	Porcentajes
a) ceguera congénita	41.66%
b) debilidad visual congénita	33.33%
c) debilidad visual adquirida	8.33%
d) sin discapacidad visual	4.16%
e) ceguera adquirida	12.5%

Los resultados en torno a la discapacidad ponen de manifiesto que pese a que la escuela es considerada como especial, se está favoreciendo la integración escolar de las/os alumnas; ya que cada ciclo se integran adolescentes sin discapacidad.

6.1.5 INTEGRACIÓN ESCOLAR

En lo que se refiere a las experiencias de integración escolar: el 54.16% no había asistido a escuelas regulares, mientras que el 45.83% sí asistió a éstas escuelas.



GRÁFICA 3

Los porcentajes en cuanto a la asistencia a escuelas regulares revelan que sigue predominando la falta de integración para las personas con discapacidad visual, ponen de manifiesto que las escuelas regulares a donde asistieron no les brindaron los elementos para su integración plena ni para su desarrollo escolar, ya que aún quienes habían asistido a escuelas regulares tuvieron que acudir a la secundaria # 320, que es de educación especial, por falta de escuelas que integren verdaderamente a sus miembros y por carecer las, los estudiantes y probablemente sus familias, del fortalecimiento necesario para exigir ser integrados.

6.1.6 DISCAPACIDAD VISUAL DE LOS PADRES

Al explorar si las madres o los padres de las/os integrantes del taller tienen discapacidad visual se encontraron los siguientes porcentajes:

Discapacidad de los padres de asistentes al taller



GRÁFICA 4

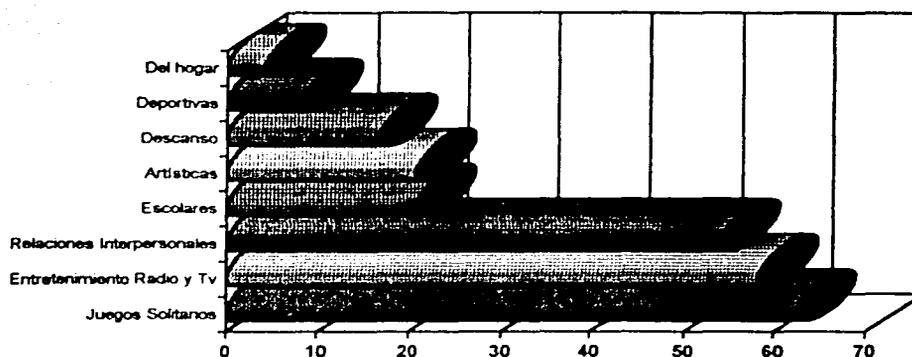
6.1.7 ACTIVIDADES REALIZADAS FUERA DE LA ESCUELA

Las respuestas dadas por las y los alumnos a la pregunta abierta: ¿qué actividades realizas fuera de la Escuela? fueron agrupadas en 8 categorías según el tipo de actividades reportadas.

A continuación se presentan las categorías, ordenadas de acuerdo a la incidencia con que fueron reportadas, la descripción de las actividades que se incluyen en ellas y posteriormente una gráfica con los porcentajes para cada categoría.

- A) **Juegos solitarios:** diversión en forma individual, (peinar a las muñecas, jugar con un robot, tejer, jugar nintendo, etc.).
- B) **Entretenimiento con radio y televisión.**
- C) **Relaciones interpersonales:** es la interacción con personas en general, ya sea familiar, amistades, etc.
- D) **Otras actividades escolares:** son aquellas que refuerzan el aprendizaje obtenido en la escuela, ya sea practica de lectura, ábaco, escritura, etc.
- E) **Artísticas:** tiene que ver con la practica de instrumentos musicales, canto, dibujo, etc.
- F) **Descanso:** es disponerse al reposo corporal, ya sea dormir, recostarse, etc.
- G) **Deportiva:** tiene que ver con la practica de algún deporte de manera formal o informal.
- H) **Actividades del hogar:** limpieza general de casa apoyo para la realización de compras.

Actividades realizadas fuera de la escuela



GRÁFICA 5

Siendo importante mencionar que las y los alumnos hicieron referencia a realizar actividades que les podrían ubicar en más de una categoría, por tanto la suma de los porcentajes de cada categoría presentados en la siguiente gráfica, rebasa el 100%.

La distribución de la grafica anterior denota que las actividades predominantes son las que tienen que ver con juegos solitarios y entretenimiento con radio y televisión, ósea, cuestiones que no implican la interacción social, lo que revela el aislamiento de las y los adolescentes con discapacidad visual, aunado a que las actividades que fueron menos predominantes son las del hogar, hallazgo que manifiesta la falta de confianza a la integración por parte de los familiares para que cooperen en su entorno familiar.

6.1.8 METAS A FUTURO

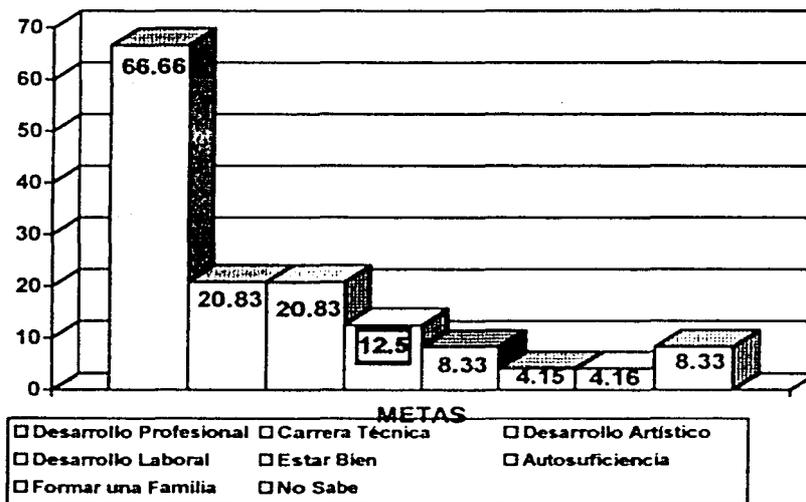
Las respuestas dadas por las y los alumnos a la pregunta ¿cuales son tus metas a futuro?, fueron agrupadas en 8 categorías de acuerdo a las metas planteadas por ellas y ellos. A continuación se presentan las categorías para ésta pregunta y su descripción ordenadas de acuerdo a la incidencia con que fueron reportadas, posteriormente se muestra una gráfica con los porcentajes por categoría.

A) **Desarrollo profesional:** se refiere a realizar estudios de licenciatura.

B) **Carrera técnica:** se refiere a la realización de estudios sólo en este ámbito (secretarial, enfermería, etc.)

- C) **Desarrollo artístico:** se refiere a estudiar de manera formal o informal la música, el teatro, etc.
- D) **Desarrollo laboral:** quiere decir llegar a tener un trabajo remunerado y estable
- E) **Estar bien:** habla de la auto aceptación y satisfacción de sí mismas/os.
- F) **No sabe:** quiere decir que la persona no tiene claras sus metas a futuro.
- G) **Autosuficiencia:** alcanzar la independencia personal, familiar, económico y Social.
- H) **Formar una familia:** se refiere no sólo a vivir en pareja sino a tener hijas o hijos.

Metas a futuro de asistentes al taller



GRÁFICA 6

Es importante mencionar que las y los alumnos hicieron referencia a metas que les podrían ubicar en más de una categoría, por tanto la suma de los porcentajes presentados en la gráfica, rebasa el 100%.

La distribución de porcentajes con que fueron planteadas las metas revela la predominancia con que las/os estudiantes (el 66.66%) del grupo de estudio aspiran a una carrera universitaria, sin embargo, esta meta contrasta significativamente con las que tienen que ver con su autosuficiencia (4.15%) o con tener un empleo estable (12.5%), lo que denota que no se perciben activas/os laboralmente y que conciben mínimas posibilidades para su autosuficiencia.

Lo anterior, consideramos, es un resultado de una percepción social y familiar de las personas con discapacidad, ya que de estas no se espera sean productivas y autosuficientes; percibiéndose un mensaje implícito de que lo que más pueden lograr es ser buenos estudiantes.

6.2 ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS

Esta escala evalúa la actitud de las y los participantes hacia; (1) diferencias individuales, (2) autoestima y (3) defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

El instrumento de cada participante se calificó de acuerdo a su clave de respuesta (anexo 4), asignando 2 a las respuestas que corresponden a una actitud positiva, 1 a las neutrales y 0 a las negativas.

Posteriormente se obtuvieron por separado para el pre-test y para el pos-test, las frecuencias y los porcentajes de respuestas para actitudes positivas, neutrales y negativas, tanto por reactivo como por área, arrojando los resultados que se presentan a continuación.

Si se comparan los resultados en cada una de las áreas antes y después de la aplicación del taller se puede observar la siguiente distribución de porcentajes:

Actitud	Pretest	Postest
Actitud negativa	33.8%	9.0%
Actitud neutral	45.4%	26.6%
Actitud positiva	20.8%	64.4%
Total	100%	100%

Sobre la base de la distribución de porcentajes presentada para esta área, se observa, que en el pretest, el mayor número de respuestas se refieren a una actitud neutral, seguidas las referentes a una actitud negativa, por último, las que responden a una actitud positiva; tendencia que cambió radicalmente después de la aplicación del taller, predominando las respuestas que se refieren a actitudes positivas seguidas de las neutrales y en menor grado se encuentran las negativas.

Estos resultados permiten afirmar que, después de la aplicación del taller, existe una tendencia más positiva en torno a reconocer y valorar las diferencias individuales propias y de las/os demás, así como, para identificar las propias habilidades y dificultades y en base a esto, solicitar los apoyos que se requieren para el logro de sus metas.

Tabla 6-4 Porcentajes para el área de autoestima.		
Actitud	Pretest	Postest
Actitud negativa	31.5%	7.9%
Actitud neutral	46.3%	25.0%
Actitud positiva	22.2%	67.1%
Total	100%	100%

En base a la distribución de porcentajes presentada para esta área, se observa una distribución similar a la del área de diferencias individuales, ya que en el pretest el mayor número de respuestas se refieren a una actitud neutral, seguidas de aquellas referentes a una actitud negativa, y por último, las que responden a una actitud positiva, esta tendencia también cambió radicalmente después de la aplicación del taller, ya que en el postest predominan las respuestas que se refieren a actitudes positivas seguidas de las neutrales y en menor grado se encuentran las negativas.

De acuerdo a los resultados para ésta área se puede afirmar también que el taller influyó de manera positiva para fomentar la autoestima de las/os participantes,

Tabla 6-5 Porcentajes para el área de actitud hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.		
Actitud	Pretest	Postest
Actitud negativa	45.8%	8.8%
Actitud neutral	40.7%	20.4%
Actitud positiva	13.4%	70.8%
Total	100%	100%

La distribución de porcentajes en esta área evidencia que en el pretest existe una marcada tendencia hacia actitudes negativas, seguidas de las neutrales y en menor grado las positivas, a diferencia del área de diferencias individuales y de autoestima en donde se encontró en el pretest el predominio de las actitudes neutrales

En el postest, al igual que en las demás áreas se observa una predominancia de actitudes positivas, y en un grado mucho menor, la prevelecia de actitudes neutrales y negativas.

Los resultados de la escala de actitud hacia las tres áreas ponen de manifiesto que: antes de la aplicación del taller, mientras para las diferencias individuales y la autoestima existió una tendencia en el grupo de estudio a mantenerse neutral, en lo que se refiere a defender los propios derechos y los de las/os demás existió una tendencia negativa, cuestión que confirma la falta de fortalecimiento para reconocerse y defenderse como sujetos de derechos.

Después de la aplicación del taller se encuentra un grupo con tendencia predominantemente positiva hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad; siendo más notoria la diferencia en ésta última área.

El hecho de que las diferencias sean más grandes para el área de actitud hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, en relación a los cambios encontrados en las áreas de diferencias individuales y autoestima, tiene que ver con que estas últimas son pasos previos para lograr la defensa-autodefensa, y también con que ésta área, en nuestra cultura, es la menos promovida, razón por la que antes del taller en ella predominaban actitudes negativas.

6.3 ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA-AUTODEFENSA

Esta escala mide la disposición que las/os participantes tienen a defender los derechos de sí mismas/os (autodefensa) y de las/os demás (defensa), aunque no hayan tomado acciones al respecto; se construyó considerando que quizás no han tenido la oportunidad de tomar acciones a favor de sus derechos y de las/os demás, sin embargo, pudieran tener el deseo de hacerlo si se presentara la situación adecuada.

Tomando en cuenta lo anterior, para esta escala se utilizaron situaciones hipotéticas con actitudes positivas o negativas preguntando al alumno/a si actuaría de la misma forma. La construcción de la escala consideró por separado la actitud hacia la autodefensa y la actitud hacia la defensa.

La escala se califica de acuerdo a su clave de respuestas, asignando 2 a las respuestas que corresponden a actitudes positivas, 1 a las neutrales y 0 a las negativas, (anexo 5).

Se obtuvieron por separado en el pretest y postest frecuencias y porcentajes para actitudes negativas, neutrales y positivas tanto para el área de autodefensa como para la defensa.

Si se comparan los porcentajes correspondientes a las actitudes en cada una de las áreas antes y después de la aplicación del taller se observa que:

Actitud	Pretest	Postest
Actitud negativa	34.72%	0%
Actitud neutral	48.61%	30.55%
Actitud positiva	16.66%	69.44%
Total	100%	100%

En base a la distribución de porcentajes presentada para el área de autodefensa, se observa que en el pretest el mayor número de respuestas se refieren a una actitud neutral, seguidas de aquellas referentes a una actitud negativa y, en menor grado, las que responden a una actitud positiva.

Dicha tendencia cambió radicalmente después de la aplicación del taller, ya que en el postest predominan las respuestas que se refieren a actitudes positivas, seguidas en menor grado de las neutrales y no se encuentran respuestas referentes a actitudes negativas

Con esto se puede afirmar que antes de la aplicación del taller el grupo en estudio tendía a tener una postura neutral en cuanto a defender sus propios derechos como personas con discapacidad, después de éste, más de la mitad de ellas/os manifestaron una tendencia positiva a defenderse.

Actitud	Pretest	Postest
Actitud negativa	41.66%	0%
Actitud neutral	51.38%	26.38%
Actitud positiva	6.94%	73.61%
Total	100%	100%

En base a la distribución de porcentajes presentada para el área de defensa, se observa que en el pretest el mayor número de respuestas se refieren a una actitud neutral, seguidas más cercanamente que en el área de autodefensa, de aquellas referentes a una actitud negativa, y en menor grado, las que responden a una actitud positiva, dicha tendencia cambió también radicalmente después de la aplicación del taller, ya que en el postest predominan las respuestas que se refieren a actitudes positivas, seguidas en menor grado de las neutrales y tampoco se encuentran actitudes negativas.

Debido a que la escala es pequeña se consideró adecuado realizar un análisis de resultados por reactivo para tener mayor claridad con respecto al efecto del taller.

Reactivos correspondientes al área de autodefensa:

En el reactivo 1, el cual plantea la posibilidad de pedir apoyo para resolver las propias necesidades académicas, en la aplicación inicial, solo el 4.2% manifiesta disposición a solicitarlo, puntaje que sube a 83.3% en la aplicación final.

El reactivo 2, que se refiere a expresar sentimientos o inconformidades causados por actitudes de los demás hacia sí misma/o, pese a la respuesta que pudieran tener, en la aplicación inicial sólo el 33.3% manifestó disposición a expresarse, puntaje que sube a 83.3% en la aplicación final.

El reactivo 3 que se refiere a reconocer las propias dificultades que se pueden tener para aprender, y entonces pedir apoyo a profesores a pesar de las críticas, en la aplicación inicial sólo el 12.6%, manifiesta disposición a expresarse, puntaje que sube a 41.7% en la aplicación final.

En todos los reactivos referentes al área de autodefensa, después de la aplicación del taller, la disposición para defender los propios derechos aumenta significativamente, sin embargo es importante señalar que dicha disposición es menor cuando se trata de defender los propios derechos frente a autoridades escolares.

Reactivos del área de defensa:

El reactivo 4 que se refiere a no manifestar las inconformidades con respecto al trato injusto de profesores hacia un compañero, por miedo a las represalias, en la aplicación previa sólo el 12.6% manifestó disposición a expresar su inconformidad, puntaje que sube, a 83.3% en la aplicación final.

El reactivo 5, que se refiere a defender a alguien ante la burla de compañeros, aun sin conocerle, cabe mencionar que en la aplicación previa, sólo el 4.2% manifiesta disposición a intervenir, cuestión que sube a 75% en la aplicación final.

El reactivo 6, que se refiere a defender ante las autoridades de la escuela la integración y reconocimiento de alguien que se le excluye de las actividades escolares, en la aplicación previa sólo el 4.2% manifiesta disposición a realizar dicha acción, cuestión que sube a 62.5% en la aplicación final.

En todos los reactivos referentes al área de defensa, después de la aplicación del taller, la disposición para defender los derechos de compañeras/os aumenta significativamente, sin embargo es importante señalar que dicha disposición es menor cuando se trata de defender dichos derechos frente a las autoridades de la escuela.

Se puede hablar de que al taller le faltó hacer énfasis en el fortalecimiento para la defensa-autodefensa de los derechos de personas con discapacidad frente ha personas que representen autoridad. Sin embargo, es fundamental mencionar que el taller logró dejar en claro el ideal de defender los derechos propios y de las/os demás, así como la disposición para hacerlo, aspecto que no se observaba antes de su aplicación.

En suma, los resultados de la escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, muestran que después de la aplicación del taller predominan las respuestas que denotan la disposición para defender dichos derechos, y disminuyen las respuestas que indican actitudes negativas, es decir, existen diferencias substanciales en la conducta potencial hacia la defensa autodefensa según las respuestas dadas por las/os alumnas/os antes y después del taller.

6.4 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

En base en la prueba U de Mann-Whitney, aplicada tanto a los puntajes de la escala de actitud hacia las tres áreas, como a los puntajes de la escala de conducta potencial hacia la defensa autodefensa de los derechos de personas con discapacidad.

Comparando los resultados del pretest con los del postest, se encuentra que hay una diferencia significativa en el 97.22% de los reactivos de la escala de actitud hacia las tres áreas, y en todos los reactivos de la escala de conducta potencial.

A continuación se presentan los resultados de la U de Mann-Whitney para los reactivos de la escala de actitud hacia las tres áreas:

Tabla 6-8 Resultado de la prueba U de Mann-Whitney de los reactivos correspondientes al área de actitud hacia las diferencias individuales.				
REACTIVOS DEL ÁREA 1: ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	U	W	Z	Significancia
1.- yo conmigo, conciencia, etc. Académicas	106.5	406.5	-4.1349	0.0000
2.- yo conmigo, conciencia, rel. Con pares	107.0	407.0	-3.9654	0.0001
3.- yo conmigo, conciencia, act. Escolares	143.0	443.0	-3.1767	0.0015
4.- yo conmigo, respeto, act. académicas	109.5	409.5	-4.0457	0.0001
5.- yo conmigo, respeto, rel. Con pares	188.0	488.0	-2.2663	0.0234
6.- yo conmigo, respeto, act. Escolares	141.0	441.0	-3.3779	0.0007
7.- yo conmigo, manejo, act. Académicas	147.0	447.0	-3.1400	0.0017
8.- yo conmigo, manejo, rel. Con pares	231.0	531.0	-1.2837	0.1992
9.- yo conmigo, manejo, act. Escolares	139.0	439.0	-3.2985	0.0010
10.- yo con los demás, conciencia, act. Académicas	155.5	455.5	-3.0028	0.0027
11.- yo con los demás, conciencia, rel. Con pares	120.5	420.5	-3.7655	0.0002
12.- yo con los demás, conciencia, act. Escolares	193.5	493.5	-2.1621	0.0306
13.- yo con los demás, respeto, act. Académicas	123.0	423.0	-3.6465	0.0003
14.- yo con los demás, respeto, rel. Con pares	116.5	416.5	-3.7966	0.0001
15.- yo con los demás, respeto, act. Escolares	154.0	454.0	-2.9314	0.0034
16.- yo con los demás, manejo, act. Académicas	184.9	484.0	-2.2920	0.0219
17.- yo con los demás, manejo, rel. Con pares	170.0	470.0	-2.6181	0.0088
18.- yo con los demás, manejo, act. Escolares	134.5	434.5	-3.4510	0.0006

Se pueden observar que en el área de actitud hacia las diferencias individuales existe una diferencia significativa al 0.05 en el 94.44% de los reactivos, comparando los resultados del pretest con los del postest.

El reactivo que no tuvo una diferencia significativa es el número 8, que se refiere a mejorar apropiadamente las propias diferencias individuales de manera que aportan a las y los otros.

Tabla 6-9 Resultado de la prueba Mann-Whitney de los reactivos correspondientes al área de Autoestima.

REACTIVOS, ÁREA 2 AUTOESTIMA	U	W	Z	Significancia
19.- yo conmigo, conciencia, act. Académicas	132.0	432.0	-3.4380	0.0006
20.- yo conmigo, conciencia, rel. Con pares	164.0	464.0	-2.8003	0.0051
21.- yo conmigo, conciencia, act. Escolares	126.0	426.0	-3.6912	0.0002
22.- yo conmigo, respeto, act. Académicas	91.5	391.5	-4.5902	0.0000
23.- yo conmigo, respeto, rel. Con pares	142.5	442.5	-3.2474	0.0012
24.- yo conmigo, respeto, act. Escolares	192.5	492.5	-2.2309	0.0257
25.- yo conmigo, manejo, act. Académicas	160.0	460.0	-2.8043	0.0050
26.- yo conmigo, manejo, rel. Con pares	189.0	489.0	-2.2020	0.0277
27.- yo conmigo, manejo, act. Escolares	90.0	390.0	-4.3379	0.0000

Se puede observar que en el área de autoestima, todos los reactivos tienen una diferencia significativa al 0.05, al comparar los resultados del pretest con los del postest.

Resultado de la prueba U de Mann-Whitney de los reactivos correspondientes al área de defensa-autodefensa.

REACTIVOS, ÁREA 3 ACTITUD HACIA LA DEFENSA-AUTODEFENSA	U	W	Z	Significancia
28.- yo con los demás, conciencia, act. Académicas	155.0	455.0	-2.9498	0.0032
29.- yo con los demás, conciencia, rel. Con pares	115.5	415.5	-3.8368	0.0001
30.- yo con los demás, conciencia, act. Escolares	93.0	393.0	-4.2903	0.0000
31.- yo con los demás, respeto, act. Académicas	105.0	405.0	-4.1414	0.0000
32.- yo con los demás, respeto, rel. Con pares	82.5	382.5	-4.6385	0.0000
33.- yo con los demás, respeto, act. Escolares	124.0	424.0	-3.6143	0.0003
34.- yo con los demás, manejo, act. Académicas	96.5	396.5	-4.2594	0.0000
35.- yo con los demás, manejo, rel. Con pares	93.5	393.5	-4.2793	0.0000
36.- yo con los demás, manejo, act. Escolares	134.5	434.5	-3.4510	0.0006

Se puede observar también que en todos los reactivos del área de defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad existe una diferencia significativa al 0.05 al comparar los resultados del pretest con los del postest.

Se puede observar que el único reactivo que no tiene diferencias estadísticamente significativas al 0.05, es el reactivo 8 que pertenece al área de diferencias individuales y que se refiere al manejo apropiado de las propias diferencias estas en la relación con los pares. En los demás reactivos se encontró un nivel de significancia menor al 0.05, comparando el pretest con el postest.

A continuación se presentan los resultados de la U de Mann-Whitney para los puntajes de la escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad:

Tabla 6-10 Resultado de la prueba Mann-Whitney de los reactivos correspondientes a la escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa.				
REACTIVOS	U	W	Z	Significancia
1.-Autodefensa, actividades académicas	46.0	346.0	-5.4407	0.0000
2.-Autodefensa, relación con pares	132.0	432.0	-3.6537	0.0003
3.- Autodefensa, actividades escolares	120.0	420.0	-3.7466	0.0002
4.- Defensa, actividades académicas	68.0	368.0	-4.9457	0.0000
5.- Defensa, relación con pares	60.0	360.0	-5.0993	0.0000
6.- Defensa, actividades escolares	57.0	357.0	-5.0609	0.0000

En esta escala se observa una diferencia significativa al 0.05 en todos los reactivos, comparando los resultados del pretest con los del postest .

Es por ello, que en base ha los resultados de la prueba estadística U de Mann-Whitney; se rechaza la hipótesis nula, planteada para ésta investigación, la cual, afirma que:

No existen diferencias estadísticamente poco significativas en la actitud hacia: las diferencias individuales, la defensa autodefensa y la autoestima; así como en la conducta potencial hacia la defensa autodefensa en las y los adolescentes con discapacidad visual antes y después de la aplicación del taller.

Se acepta la hipótesis alterna planteada para ésta investigación, la cual afirma, que:

Sí existen diferencias estadísticamente significativas al 0.05, en la actitud hacia: las diferencias individuales, la defensa-autodefensa y la autoestima; así como en la conducta potencial hacia la defensa-autodefensa en las y los adolescentes con discapacidad visual antes y después del taller de fortalecimiento.

Por otra parte, si se comparan las respuestas dadas a los reactivos de las escalas en el pretest con las del postest, se observa que después del Taller se inclinaron significativamente hacia actitudes positivas, por tanto se aceptan también las otras dos hipótesis planteadas, derivadas de la hipótesis alterna, las cuales afirman que:

- A) La autoestima, las actitudes hacia: (1) las diferencias individuales, y (2) la defensa autodefensa de las/os alumnas/os será estadísticamente significativa al 0.05, más positivas después de la aplicación del taller.
- B) La conducta potencial hacia la defensa-autodefensa será estadísticamente significativa al 0.05, positiva después de la aplicación del taller.

6.5 EVALUACIÓN DE CADA SESIÓN

La finalidad de esta evaluación, fue saber en que grado, el aprendizaje reportado por las/os alumnas/os en cada sesión se acerca al objetivo de ésta.

Para realizar un análisis de los comentarios vertidos, se les asignó un valor según la cercanía o lejanía con el objetivo planteado por sesión. (1, 2 o 3), correspondiendo 1 a los comentarios alejados del objetivo, 2 para los comentarios que medianamente se acercan y 3 para aquellos que correspondan al objetivo planteado, (en el anexo 6 se muestran los comentarios dados para cada alumna/o en las diferentes sesiones, así como las calificaciones que les corresponden).

A continuación se presentan los porcentajes de comentarios que puntuaron en 1, 2 y 3, para cada sesión.

Tabla 6-11 Frecuencias y porcentajes de las calificaciones correspondientes a las sesiones del área de actitud hacia las diferencias individuales.								
NIVELES	SESIÓN 1 CAPACIDADES Y DIFICULTADES		SESIÓN 2 LOS APOYOS QUE NECESITO		SESIÓN 3 LAS DIFERENCIAS NOS HACEN NECESARIO/OS A TODOS/AS		SESIÓN 4 RESPECTO A LA DIVERSIDAD	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1: comentarios que no coinciden con el objetivo	1	4.16%	2	8.33%	6	25%	2	8.33%
2. comentarios que medianamente coinciden con el objetivo	9	37.5%	6	25%	10	41.66%	5	20.83%
3. comentarios que coinciden totalmente con el objetivo	14	58.33%	16	66.66%	8	33.33%	17	70.83%

En los comentarios correspondientes a las sesiones del área de actitud hacia las diferencias individuales, se observa una predominancia de evaluaciones que coinciden totalmente con el objetivo, seguidos de los que medianamente se acercan a éste y, en mucho menor grado los que no coinciden.

Es importante señalar que a diferencia de la tendencia general para ésta área, en la sesión 3 (las diferencias nos hacen necesarias/os a todas/os), se observa que predominan las respuestas que medianamente se acercan al objetivo; esto aunado al contenido de los comentarios para dicha sesión pone de manifiesto que la técnica utilizada en ésta sesión, no fue eficaz para transmitir el concepto, quedaron impresiones vagas al respecto. (anexo 6).

Tabla 6-12 Frecuencias y porcentajes de las calificaciones correspondientes a las sesiones del área de autoestima.

NIVELES	SESIÓN 5 ACTITUD ANTE EL FRACASO		SESIÓN 6 VALORACIÓN DEL ÉXITO		SESIÓN 7 AUTOAFIRMACIÓN		SESIÓN 8 AUTOACEPTACIÓN	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1.comentarios que no coinciden con el objetivo	1	4.16%	1	4.16%	0	0	0	0
2.comentarios que medianamente coinciden con el objetivo	7	29.16%	3	12.5%	22	91.66%	5	20.83
3.comentarios que coinciden totalmente con el objetivo	16	66.66%	19	79.16%	2	8.33	19	79.16%

En ésta área también se observa que predominan comentarios en donde lo aprendido por las/os alumnas/os coincide totalmente con el objetivo, seguido de aquellos que coinciden medianamente y en menor grado los que no coinciden.

Sin embargo, como en el área anterior en ésta también se presenta una sesión donde la tendencia es diferente.

En la sesión 5 que se refiere a actitud ante el fracaso, predominan los comentarios acerca de lo aprendido, lo que se acerca medianamente al objetivo, esto aunado al contenido de dichos reportes que denotan que el ejemplo utilizado no fue tan significativo como para aclarar de manera total el objetivo de la sesión.

Tabla 6-13 Frecuencias y porcentajes de las calificaciones correspondientes a las sesiones del área de actitud hacia la defensa autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

NIVELES	SESIÓN 9 CONCIENCIA DE NUESTROS DERECHOS		SESIÓN 10. IMPORTANCIA DE TRABAJAR EN GRUPO		SESIÓN 11 NUESTRO PROPIO PODER PARA HECHAR A ANDAR EL CAMBIO		SESIÓN 12 ¿CÓMO PONER EN ACCIÓN LA DEFENSA?	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1.comentarios que no coinciden con el objetivo	1	4.16%	1	416%	0	0%	0	0%
2. comentarios que medianamente coinciden con el objetivo	7	29.16%	3	12.5%	22	91.66%	5	20.83%
3.comentarios que coinciden totalmente con el objetivo	16	66.66%	19	79.16%	2	8.33%	19	79.16%

Se encuentra que en las sesiones de ésta área también predominan respuestas que coinciden totalmente con el objetivo, seguidas de las que coinciden medianamente y en menor grado de las que no coinciden.

Sin embargo, en la sesión 11 que se refiere al propio poder para echar a andar el cambio, se encuentra una gran predominancia de respuestas que coinciden medianamente con el objetivo, esto aunado al contenido de los comentarios pone de manifiesto que faltaron elementos didácticos para asimilar del todo esta potencialidad.

En general, se observa que lo reportado por las alumnas y alumnos en torno a su aprendizaje coincide mediana o totalmente con los objetivos planteados para las sesiones, esto evidencia que el taller transmite lo que pretende en torno a las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

Por tanto, es necesario revisar el contenido de las sesiones: 3, 5 y 11 procurando que transmitan de mejor manera sus objetivos.

6.6 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER

El análisis de los comentarios vertidos en los 2 primeros reactivos de la evaluación final del taller concuerdan con los resultados cuantitativos referentes al efecto positivo de dicha estrategia educativa, así como con la evaluación de cada sesión.

Las respuestas al reactivo: (Las cosas más importantes que aprendí), reflejan que las/os integrantes del grupo consideran importantes aspectos que pertenecen a las 3 áreas en las que trabaja el taller (diferencias individuales, autoestima y defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad) (en el Anexo7 se presentan los comentarios textuales para cada una de los reactivos).

A continuación se presenta una síntesis de los comentarios con la idea general a la que se refieren:

Los comentarios en torno al área de diferencias individuales hacen alusión a que lo más importante que aprendieron del taller fue: que merecen ser respetadas/os independientemente de que sean diferentes a otras/os, que es importante respetar, aceptar y expresarse bien de las/os demás aunque sean diferentes a ellas/os, que cada quién tiene distintas habilidades, poder reconocer las propias limitaciones y buscar los apoyos necesarios para lograr lo que se proponen, que las personas con discapacidad pueden salir adelante.

Los comentarios en torno al área de autoestima hacen alusión a que lo más importante que aprendieron del taller fue: conocerse y aceptarse a sí mismas/os, así como a sentirse valiosas/os y a quererse, así mismo se refieren a la importancia de poner de su parte para lograr lo que se proponen.

Los comentarios en torno al área de defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad hacen alusión a que lo más importante que aprendieron del taller fue: conocer y defender sus derechos y los de las demás personas.

Ante la pregunta abierta: Creo que el taller me sirvió para...

Los comentarios en torno al área de las diferencias individuales hacen alusión a que el taller les sirvió para: conocer mejor a sus compañeras/os, comprender a las personas, respetar a las/os demás, y rescatar valores importantes como el respeto y la solidaridad.

Los comentarios en torno al área de autoestima hacen alusión a que el taller les sirvió para: sentirse bien consigo mismas y mismos, aprender a desenvolverse mejor con la gente, valorar la vida y lograr lo que desean y, por tanto, aumentar su autoestima.

Los comentarios en torno al área de defensa-autodefensa hacen alusión a que el taller les sirvió para conocer sus derechos, aprender cómo defenderlos, tener más herramientas para enfrentarse al medio, así como, para poder aplicarlo en la vida cotidiana.

Ante el reactivo: Pienso que lo que debería de mejorarse del taller...

Los comentarios realizados por las/os alumnas sugieren: mejorar la disciplina en el grupo para que todas/os pongan atención y escuchen a sus demás compañeras/os, que las técnicas sean dinámicas, que se incluyan otras técnicas para que el taller sea más ameno y divertido, que se apliquen al final instrumentos diferentes de los que se aplicaron al principio, que se hable de los derechos de otros grupos.

Todos éstos resultados ponen de manifiesto que existen diferencias marcadas en las actitudes de las y los participantes hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, debidas al efecto del taller, así como una gran correspondencia entre los objetivos de éste y el aprendizaje reportado por ellas y ellos.

Los hallazgos del presente trabajo contrastan con los resultados del taller aplicado por Lobato, (1997), donde si bien las diferencias fueron significativas, no fueron tan marcadas.

El contraste de los resultados de uno y otro taller tiene que ver con que el grupo de estudio de Lobato estuvo conformado en su mayoría por personas sin discapacidad y en el presente trabajo se contó con un grupo en donde el 95.7% de sus integrantes fueron personas con discapacidad, quienes de acuerdo a los resultados previos al taller carecían de elementos para fortalecerse, dentro de una sociedad poco respetuosa de la diversidad, ya que pertenecen a un sector que ha sido claramente discriminado por lo cual pueden sentirse más involucradas/os con el tema.

Esta diferencia también se debe a que el análisis de los resultados para el pre y postest, en el presente trabajo, se realizó tomando en cuenta frecuencias de cada uno de los reactivos y áreas de los instrumentos, cuestión que permite un análisis más apropiado para datos arrojados por los instrumentos utilizados, es decir tanto éste análisis como la prueba estadística utilizada, son más sensibles a las diferencias presentadas por el efecto del taller que el procedimiento estadístico empleado por Lobato, (1997).

En suma, los resultados de la aplicación del taller denotan una diferencia significativamente más positiva en las actitudes hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, así como una gran correspondencia entre sus objetivos y el aprendizaje reportado por las/os participantes.

Dichos resultados evidencian la eficacia de éste taller para promover el fortalecimiento y la autodeterminación en las mujeres y hombres adolescentes con discapacidad visual.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En éste capítulo se analizará el efecto del presente taller en las áreas de: Diferencias individuales, Autoestima y Defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, así como, su influencia en los procesos de fortalecimiento y autodeterminación de las/os adolescentes con discapacidad visual.

En base a los resultados obtenidos, se realizarán sugerencias para futuras aplicaciones de esta estrategia educativa.

Los resultados obtenidos con la aplicación del taller de fortalecimiento en adolescentes con discapacidad visual, ponen de manifiesto que ésta es una estrategia educativa eficaz para promover el proceso de fortalecimiento y autodeterminación en ésta comunidad, ya que tuvo un efecto positivo en la actitud hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

7.1 EFECTO DEL TALLER EN LAS ÁREAS DE DIFERENCIAS INDIVIDUALES, AUTOESTIMA Y DEFENSA-AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Como ya se mencionó, el presente taller tuvo efecto estadísticamente significativo en las áreas de actitud hacia las diferencias individuales, autoestima y defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

A continuación se analiza el aporte de éste en cada una de ellas.

1. En cuanto a la actitud hacia las diferencias individuales; las cuales fueron predominantemente neutrales antes del taller y en su mayoría positivas después de éste (tabla 6.3).

Se puede afirmar que el presente taller favoreció actitudes positivas hacia las diferencias individuales, es decir, aumentó significativamente el nivel de conciencia y aceptación de las propias capacidades y limitaciones así como las de las/os demás; la disposición de tomar acciones a fin de buscar los apoyos necesarios para que éstas últimas no obstaculicen el desempeño personal y para proporcionar apoyo a otras y otros que lo puedan necesitar.

2. En cuanto a la autoestima, al igual que en la actitud hacia las diferencias individuales, se encontró una postura predominantemente neutral antes de la aplicación, la cual fue positiva después de la aplicación del taller (tabla 6.4).

Se puede afirmar que el presente taller favoreció un incremento significativo en la autoestima, que tiene que ver, como lo dice Gómez, 1981, "con los conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo, así como a la evaluación de las áreas, sentimientos y actitudes de sí mismas/os, con la actitud ante el fracaso, la valoración del éxito, la aceptación y la auto afirmación".

3. En cuanto a la actitud hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, en donde a diferencia de las áreas anteriores, se encontró un predominio de actitudes negativas antes de la aplicación, las cuales fueron positivas después de la aplicación del taller. (tabla 6-5)

Se puede afirmar, que el taller fomentó la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, en las/os participantes, es decir, aumentó la conciencia que las/os estudiantes con discapacidad tenían de los derechos de personas con ésta condición o con otra y la importancia de hacerlos valer, en especial en el contexto de la integración escolar.

El hecho de que las diferencias sean más marcadas para el área de actitud hacia la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, (predominio de actitudes negativas en el pretest y positivas para el postest), en relación a los cambios encontrados en las áreas de diferencias individuales y autoestima, (predominio de actitudes neutrales en el pretest y positivas en el postest), tiene que ver con como lo dice Miller y Keys, (1996) "tanto las actitudes positivas hacia las diferencias individuales como el incremento en la autoestima, son pasos previos para lograr la defensa-autodefensa y también con que ésta área es la menos promovida a nivel social".

En cuanto a la conducta potencial para la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, es decir, la disposición que las y los adolescentes tienen para defender dichos derechos, -si se presenta una situación que lo requiera-, se observa un cambio importante por efecto del taller, ya que antes de su aplicación, el grupo de estudio tendía a tener una postura neutral en cuanto a defender sus propios derechos como personas con discapacidad así como los de otras personas que han sido discriminadas, mientras que después de éste, la mayoría de ellas/os manifestaron una tendencia positiva en lo que se refiere a defenderse y defender a otras/os (tablas 6-7).

Éstos resultados confirman como en el taller aplicado por Lobato, que el taller influyó en la defensa-autodefensa, ya que también incluye la disposición para tomar acciones concretas en favor de sí mismas/os y de las/os demás, en especial en el contexto de la integración escolar.

Es importante mencionar que el aumento en la disposición de defender los propios derechos y los de otras/os por efecto del taller, fue menor cuando se trataba de situaciones que planteaban tener que defenderlos frente a figuras que perciben como autoritarias, aspecto que confirma, -lo mencionado por Diana Baumrid, (cit. por Díaz, Amaya 1993)- "la dificultad que representa para la autorregulación (paso previo hacia la defensa-autodefensa), ya que el estilo de educación autoritario, en el que se valora la obediencia como virtud y se considera imperiosa la necesidad de restringir la autonomía de la ó el educando, aplicando las reglas como absolutas e incuestionables"

Éstos hallazgos evidencian la necesidad de que en futuras aplicaciones del taller se haga mayor énfasis en los temores que ha generado en las/os adolescentes con discapacidad visual el estilo de educación autoritario y las propuestas para que quienes les representan este estilo no obstaculice su defensa-autodefensa.

También dichos resultados ponen de manifiesto la importancia de sustituir el autoritarismo, por el estilo de educación con autoridad, como dice Diana Baumrid (cit. por Díaz Moll, 1993), con esta educación se contribuye a la adquisición de la autorregulación, ya que provee a las/os infantes y adolescentes, oportunidades para la responsabilidad social, la independencia, la orientación hacia el logro y la confianza en sí mismas/os,

Otro hallazgo importante es el hecho de que después de la aplicación del taller no se encuentren respuestas negativas en la escala de conducta potencial hacia la defensa-autodefensa a diferencia de los resultados de la escala de actitud hacia las tres áreas en donde, aunque en menor grado, si subsisten actitudes negativas después del taller, (secciones 6.2 y 6.3); ésta diferencia tiene que ver con que la escala de conducta potencial mide la disposición para actuar, y no las acciones emprendidas, trabaja con el ideal, cuestión que hace los resultados más extremos hacia respuestas positivas después de conocer los objetivos del taller.

Al respecto, es fundamental mencionar que el taller logró dejar en claro el ideal de defender los derechos propios y de las/os demás, así como la disposición para hacerlo, aspecto que no se observaba antes de su aplicación.

7.2 EFECTO DEL TALLER EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Se puede afirmar que el presente taller incidió también en el fortalecimiento del grupo por 2 razones sustanciales:

1. Para que un programa educativo incida en la promoción del fortalecimiento de sus miembros es necesario como afirma Lobato (1997), que fomente actitudes positivas hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de sus derechos y los de otros grupos que han sido discriminados.

Al respecto, los resultados obtenidos antes y después de la aplicación del taller confirman que dicha estrategia fue un medio para promover un cambio estadísticamente significativo en las actitudes hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, ya que en el pretest predominaron respuestas que se refieren a actitudes neutrales y negativas, mientras que en el postest predominaron las referentes a actitudes positivas.

2. Por otra parte, Los comentarios realizados por las/os alumnas/os, en torno a lo aprendido, (sección 6.6), hacen referencia a conocerse más, confiar en su capacidad para lograr lo que se proponen, tener presente que deben ser respetadas/os como parte de la diversidad, que pueden salir adelante siendo personas con discapacidad, que pueden trabajar en equipo para lograr sus metas, que tienen la posibilidad de defender sus derechos, etc, y todas éstas nociones aluden directamente al concepto formal de fortalecimiento. El cual se define como: "Un constructo que une las habilidades y fortalezas individuales, los sistemas naturales de ayuda y las conductas activas a favor de las políticas y los cambios sociales, además de ser un proceso por el cual los individuos adquieren habilidades de control sobre sus vidas y de participación democrática en la vida comunitaria yendo desde considerarse como alguien sin poder, hasta vivenciarse como personas asertivas, capaces de generar cambios a favor de si misma y de las y los demás" (Zimmerman y Rappaport, 1990).

7.3 INFLUENCIA DEL TALLER EN LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL:

Los resultados del presente trabajo evidencian diferencias más marcadas en el pretest y postest, (secciones 6.2 y 6.3), en comparación con el trabajo realizado por Lobato 1997).

Lo anterior tiene que ver, como es sabido, con que las/os adolescentes con discapacidad visual carecían de mayores elementos que sus congéneres sin discapacidad, para favorecer su fortalecimiento, por lo que antes de la aplicación del taller se encontraban en una postura neutral o negativa referente a las diferencias individuales propias y de las/os demás, a su autoestima, al conocimiento y defensa de sus derechos así como los de otros grupos que han sido discriminados, aunque se encontraban interesadas/os en saber cómo estar bien y salir adelante, -cuestión no tan evidente para las/os adolescentes sin discapacidad que conformaron el grupo de estudio de Lobato (1997), quienes muchas veces no se perciben en desventaja social-.

De acuerdo con Scholl (1986) (cit. En Ochaíta, 1993), "la adolescencia puede ser una época particularmente difícil para las personas con discapacidad visual", ya que como es sabido se trata de una etapa en la que las muchachas y los muchachos se organizan en grupos por su forma de ser, de vestir, de hablar, etc. por lo que, la ceguera, puede impedir que la o el adolescente siga o imite las pautas de su grupo, obstaculizando con esto su integración, incluso dentro de su mismo grupo.

Además, el desarrollo intelectual que se produce en esta etapa permite a las y los adolescentes reflexionar sobre su discapacidad y desventaja social, lo cual puede llevarles a rechazar su propia imagen, a dificultar sus relaciones de cortejo y, en consecuencia, a obstaculizar su integración plena.

Las dificultades sociales a las que se enfrentan las y los adolescentes con discapacidad visual, se confirman en el presente trabajo, con los resultados de la entrevista inicial en donde se observó que las principales actividades que realizaban fuera de la escuela las/os integrantes del grupo antes de la aplicación del taller, fueron aquellas referidas a juegos solitarios o entretenimiento con radio y televisión, mientras que las relaciones interpersonales pasaban a segundo término y la participación dentro del hogar ocupó un lugar bastante restringido. (sección 6.1.6).

Así mismo, en el análisis de las metas planteadas a futuro por las y los adolescentes, antes de la aplicación del taller, se encontró que, pese a que en su mayoría aspiran a una carrera universitaria o técnica, en general no se percibieron siendo autosuficientes o con un trabajo estable, cuestión que tiene que ver con que socialmente aún subsiste la tendencia de considerarles incapaces de integrarse plenamente a la sociedad, lo que puede ser introyectado por ellas y ellos, (Lobato, 1997).

Hubiera sido enriquecedor conocer las actividades realizadas fuera de la escuela y las metas a futuro planteadas por las/os adolescentes después de la aplicación del taller, sin embargo, los resultados de éste a favor del proceso de fortalecimiento, hace inferir que se encontraría un aumento de la participación social y de la percepción como seres capaces de ser autosuficientes y productivos en el ámbito laboral.

7.4 CONTRIBUCIÓN DEL TALLER EN LA AUTODETERMINACIÓN Y EL DESARROLLO PLENO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD VISUAL

Con los efectos del taller en la promoción de la defensa-autodefensa se puede afirmar que éste contribuyó al desarrollo pleno de las/os adolescentes con discapacidad visual

Ya que, como dice Saad (2000), “la defensa-autodefensa es uno de los medios que desarrolla destrezas y habilidades, tanto personales como sociales, que contribuyen en la vivencia plena de las personas con discapacidad, incidiendo en su autoestima, confianza en sí misma/o, sentido de pertenencia, sentido de tener mayor control sobre la propia vida, adoptar una perspectiva de usuario o consumidor y abandonar la de enfermo o paciente, transitando de sentirse víctima a percibirse como ciudadana o ciudadano eficaz y asertivo favoreciendo su participación en redes sociales de apoyo”

Así mismo, éste taller tuvo influencia en la promoción de la autodeterminación, (expresión global de la autonomía, autorrealización, autorregulación y facultamiento psicológico), debido a que la defensa-autodefensa contribuye en su desarrollo, fortalecimiento y consolidación (Saad, ibidem).

Estos resultados se lograron debido a que las estrategias didácticas empleadas en el taller contribuyeron para cubrir satisfactoriamente los objetivos de las sesiones y así favorecer el cambio de actitudes en las diferentes áreas.

En suma, se puede concluir que; el presente taller de fortalecimiento es un instrumento eficaz para favorecer en las y los adolescentes con discapacidad visual la aceptación de las diferencias individuales propias y de las/os demás, la autoestima y la defensa-autodefensa de sus derechos, así como, su fortalecimiento y autodeterminación en favor de su desarrollo pleno, su participación en la gestión de cambios sociales en pro de la equidad y el respeto a la diversidad.

7.5 SUGERENCIAS

Si bien, el taller alcanzó en gran medida el resultado esperado en cuanto a promover el fortalecimiento y autodeterminación de las/os adolescentes con discapacidad visual, a través del fomento de actitudes positivas hacia las diferencias individuales, la autoestima y la defensa-autodefensa de los derechos, es pertinente hacer las siguientes sugerencias para una mayor eficacia en futuras aplicaciones, las cuales están basadas en los resultados encontrados retomando lo sugerido por las y los asistentes al taller:

1. Aplicar tanto en el pretest como en el postest, los reactivos de la entrevista inicial que se refieren a las actividades realizadas fuera de la escuela y las metas a futuro, para saber si se modifican por efecto del taller en lo que se refiere a la participación social, la percepción en cuanto a su autosuficiencia y desarrollo en el ámbito laboral
2. Es indispensable trabajar con un grupo más pequeño, (máximo de 15 integrantes), cuestión que favorecerá la expresión de todas/os, la disciplina grupal, la atención de cada una/o de sus integrantes, la comunicación efectiva y la escucha activa; ya que fue difícil mantener estos puntos en un grupo de 24 adolescentes con discapacidad visual.
3. Para mantener el interés de las y los adolescentes es recomendable emplear técnicas variadas, es decir, sustituir la lectura de casos por ejercicios de Roll playing, testimonios de participantes, sociodramas, etc, además de realizar una técnica de distensión en cada sesión.
4. Se sugiere comentar a las y los integrantes del grupo acerca de la importancia de las técnicas de distensión y pedirles que sean ellas y ellos quienes se propongan para realizar estas actividades durante el desarrollo del taller.
5. Con la finalidad de que el análisis de casos sea más significativo para las y los integrantes, es importante procurar que éstos surjan del grupo o asegurarse de que sean situaciones lo más cercano posible a su vivencia.

6. Para seleccionar los casos se puede hacer una encuesta con las/os integrantes del grupo, con la finalidad de saber cuales son las situaciones que enfrentan en relación a los temas a tratar, y en base a ésta plantear los casos; además en algunas sesiones se les puede dar el tema y pedir que comenten en pequeños grupos su experiencia personal en relación a éste y, posteriormente, elijan y representen uno de los casos expuestos frente a todo el grupo.
7. Es indispensable cambiar la técnica propuesta para la sesión 3, ya que a diferencia de la tendencia general en los resultados para el área a la que pertenece, (diferencias individuales), en donde predominaron respuestas que coinciden totalmente con el objetivo, en ésta sesión, predominaron aquellas que sólo coinciden medianamente con el (tabla 6-12).

La sesión se refiere a que las diferencias hacen necesarias a todas las personas, para lo que se trabaja con una situación hipotética en donde a cada quién se le asignan habilidades específicas para resolver el problema (anexo 1).

Los comentarios hacia la sesión sugieren que la técnica no fue adecuada para transmitir el objetivo, ya que la situación hipotética no se relaciona con la vida cotidiana de ellas y ellos, ni las habilidades que les fueron asignadas. Para esta sesión se recomienda que se formen equipos y que se les encomiende resolver un problema específico, y se pida que cada equipo busque la manera de hacerlo, después se les pedirá que comenten lo que aportó cada quién, se hará énfasis en que las habilidades particulares de cada quien, siendo estas las que contribuyeron a la resolución de dicha tarea.

8. Es necesario cambiar también la técnica de la sesión 5, ya que a diferencia de la tendencia general en los resultados para el área a la que pertenece, (autoestima), en donde predominaron respuestas que coinciden totalmente con el objetivo, en ésta sesión predominaron aquellas que coinciden sólo medianamente con el (tabla 6-13).

La sesión trabaja la actitud ante el fracaso, y se realiza por medio de una historia en la que cada equipo actúa un final asignado, que se refiere a una actitud que se puede tener ante el fracaso, (anexo 1).

A diferencia de lo sucedido en la sesión 3, este caso si se relaciona con la vida cotidiana de ellas y ellos, ya que se refiere a la reprobación de un examen, pero de acuerdo a los comentarios realizados en la evaluación parece ser que no quedaron muy claras las diferentes actitudes que se pueden tener ante el fracaso, ni las implicaciones de éstas.

Por ello se sugiere que: Comenten en pequeños grupos acerca de fracasos personales que hayan tenido, cómo actuaron al respecto y que consecuencias tuvieron sus actos; que posteriormente elijan y representen ante el grupo uno de los casos comentados, se analicen las formas de reaccionar ante el fracaso y se comente de las que les traerán mayor beneficio.

9. Es necesario complementar la sesión 11 ya que a diferencia de la tendencia general en los resultados para el área a la que pertenece, (defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad), en donde predominaron respuestas que coinciden totalmente con el objetivo, para ésta sesión predominaron aquellas que coinciden sólo medianamente. (tabla 6-14).

La sesión tiene como objetivo que las/os alumnas/os detecten su propio poder para echar a andar el cambio, la técnica utilizada pone el ejemplo de una chica con discapacidad visual que promueve un cambio en su escuela para favorecerse condiciones de equidad (anexo 1).

De acuerdo a los comentarios realizados en la evaluación de la sesión queda claro que tienen presente que es importante defender sus derechos, pero aún no se manifiesta en su totalidad la confianza en sí mismas/os para promover cambios.

Con la finalidad de que se favorezca aún más la conciencia del poder que tienen para promover cambios, dicho caso puede ser un complemento, pero la sesión tendría que basarse en la reflexión personal de algún momento en que han logrado un cambio en su entorno de actitud hacia ellas y ellos y así puedan reconocer su poder para proponer cambios.

10. Es importante hacer énfasis con las y los asistentes al taller, en el significado de la integración escolar, ya que solo algunos pueden tenerlo claro, ya que, de acuerdo a los resultados de la entrevista inicial, se encuentra que hubo personas que estuvieron en escuelas regulares antes de ingresar a la instancia de educación especial en la que actualmente se encuentran y que otras no estuvieron en ningún momento en éstas escuelas, (gráfica 6-1).

Lo anterior nos sugiere que existe temor de estar en instancias regulares, ya que se vive exclusión y rechazo, por esto sería importante trabajar con las situaciones hacia las que se tiene temor, y que el grupo proponga cómo enfrentar dichas cuestiones en la realidad, ésta encaminado a que puedan favorecer para sí mismas/os una verdadera integración.

11. Es indispensable hacer énfasis en el fortalecimiento para la autodefensa y defensa frente a personas que sean percibidas como autoritarias, ya que en el apartado 6.3.2 se evidencia como uno de los ámbitos ante los cuales el taller tuvo menor incidencia, aspecto que es realmente entendible si consideramos el obstáculo que representa para la autorregulación, el estilo de educación autoritario.
12. Es importante hacer referencia a otros grupos que también viven discriminación y a la importancia de promover cambios sociales a favor de la equidad.

13. Sería recomendable y enriquecedor que se programe con las/os participantes, una sesión de retroalimentación y seguimiento 6 meses después del cierre del taller, con la finalidad de contrastar lo aprendido en éste, con su vivencia cotidiana y los obstáculos a los que se han enfrentado para llevar a la práctica lo aprendido, así como las propuestas que tienen para vencer dichos obstáculos.
14. Sería muy importante que se implemente éste taller en distintas instancias educativas para favorecer la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad.

Finalmente, se puede afirmar que el taller de fortalecimiento implementado en el presente trabajo, es un elemento fundamental para la promoción de la defensa-autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad, por lo que es indispensable darle continuidad, en busca del desarrollo integral y pleno, la autodeterminación y la participación social de mujeres y hombres con discapacidad, de modo que sean gestores de cambios sociales en favor de la equidad y el respeto a la diversidad.

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 W Á É Í Ó Ú
, ; : ÷ ¿? ¡! = “ * “ . —
1 2 3 4 5 6 7 8
9 0 10 11 20 21 30

COMENTARIO DE UN ALUMNA ACERCA DEL TALLER:

**“YO APRENDÍ EN EL TALLER, QUE COMO JÓVENES CON DISCAPACIDAD
PODEMOS HACER VALER NUESTROS DERECHO Y LOS DE OTRAS
PERSONAS”.**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agis, A.C. y Puente, J. G. (2000). **La ceguera en el Distrito Federal y su zona conurbada. México revisión documental propuestas innovadoras de la atención psicológica.** Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Álvarez E. (1997). **Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la discapacidad** México. Texto inédito
- Balcazar F., Keys., Bertram, J. Y Rizzo, T. (1996). **Advocatedevelopment in the field of developmental disabilities: developmental disabilities: a data base conceptual model mental retardation.**
- Cascón, S. (1995). **La Alternativa del Juego, Juegos en Educación para la Paz.** Seminario de educación para la paz. Barcelona, España.
- Díaz R., Neal, C. y Amaya, Williams (1993). **Los orígenes sociales de la autorregulación.** En Moll, L. Eds. *Vygotsky y la Educación.* Argentina: Aique
- Echeita G. y Marín, E. (1992). **Interacción social y aprendizaje.** En A. Marcnesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds.). **Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.** Madrid: Alianza Psicología.
- Dominguez, M. A. Y Frost, C. L. (2000). **Actitudes de profesores y alumnos de la facultad de Psicología de la UNAM, hacia la participación social de personas con ceguera.** México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Feiner, R. (1997). **Etiquetación y Discapacidad: propuesta de un manual de sensibilización para la participación social de las personas con discapacidad** Tesis de licenciatura. México: Instituto Universitario de Estudios Hebráicos.
- Fletcher, T. Y Klingler, C. (1995) **a Mexican Perspective on laerning Disabilities.***Journal of Learning Disabilities.*
- Gómez, G. (1981). **Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea.** Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social.
- González, N. y Monrroy E. (1994). **Dinámicas, Técnicas y Tácticas.** Pax. México.
- Grau, R. C. (1998) **Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva.** Valencia: Promolibro

- Hayden, M, Lakin, C., Braddock, D. y Smith, G. (1995). **Growth in Self-Advocacy Organizations Mental Retardation.**
- Higadera, P. Y Silva, G. (1994). **Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular.** Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Kerlinger, F. (1988) **Investigación del comportamiento.** México: Mc Graw Hill
- Lobato, X. (1997) Tesis que para obtener el título de licenciatura presentó. Título: **La defensa y autodefensa de los derechos de las personas con discapacidad: una propuesta educativa.** Directora: Lic. Elisa Saad Dayán Asesor metodológico: Dr. Marco Antonio Rigo Lemini. México D. F.
- López, P. M. A. (1995). **La estructura familiar del niño con discapacidad visual, desde el enfoque sistémico-estructural, según la escala de evaluación familiar (ESCEVFAM).** Tesis de licenciatura, México: facultad de Psicología: UNAM.
- Macotela, S. (1995) **Introducción a la Educación Especial.** México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1992) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. P. Palacios **Desarrollo psicológico y educación. Vol. III necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.** Madrid: Alianza Psicología
- Miller, A. Y Keys, C. (1996). **Awariness, Action and colaboration: Hoy the Sela-Advocacy Movement is Empowering for Persons with Developmental Disabilities.** Mental Retardation.
- Ochaíta, E. Y Huertas, LA. (1988). **Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas.** Infancia y aprendizaje.
- Ochaíta, 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 alianza: España
- Ochaíta, R. Y Rosa, E. (1993) **Psicología de la ceguera.** Madrid: Alianza Editorial
- Ochoa, M. y Torres, G. (1996). **Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular.** Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Saad, E. (2000). **Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual.** Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Salinas, A. (1993). **Primer encuentro jurídico hacia una legislación justa para las personas con discapacidad.** Psicología Iberoamericana. México: Universidad Iberoamericana.
- Salinas, D. M. C. (1997). **Programa de apoyo para integrar a personas con discapacidad visual en escuelas regulares: un estudio de caso.** Tesis Licenciatura. México: UNAM.
- Siegel, S. y Castellan, N. (1995) **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.** México: Trillas
- Stainback, W. Y Stainback, S. (1984). **A rationale for the merger of special and regular education.** *Excepcional Children.*
- Toledo, G. (1989). **La escuela Ordinaria ante el niño con necesidades educativas.** México: Trillas.
- UNESCO. (1994) **Proyecto de marco de acción sobre necesidades educativas especiales.** Mecanograma de la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España
- Van, Steenlandt, D. (1991). **La integración de niños discapacitados a la educación común.** Chile, UNESCO/OREALC.
- Van, Steenlandt, D. (1995). **La UNESCO y la educación especial.** En *marcha: Inclusión Internacional.*
- Vázquez, A. (1996) **Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular.** Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Zacarías, J., Saad, E., Santamaría, A. y Burgos, G. (1995) **Necesidades educativas especiales.** México: Facultad de Psicología. UNAM
- Zimmerman M: A. (1990) **Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment.** *Journal Of Community Psychology.* Pág. 71-85.

ANEXO 1

*CARPETA DE LAS ALUMNAS
Y LOS ALUMNOS*

TALLER DE FORTALECIMIENTO

CARPETA DEL ALUMNO (A)

NOMBRE: _____

¡BIENVENIDO (A)!

AL

**TALLER DE
FORTALECIMIENTO**

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

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

¡Comenzamos!

ACTIVIDADES DEL TALLER

ÁREA 1: ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

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

ÁREA 2: AUTOESTIMA

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

ÁREA 3. ACTITUD HACIA LA AUTODEFENSA

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

PRIMERA SESIÓN ¿Quién es bueno para todo?

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

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

¡Manos a la obra!

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

Actividad	Se me hace fácil	Se me hace difícil	No lo he intentado	Ahora cuenta las actividades que se te hacen fáciles, difíciles, aquellas que no hallas intentado y anótalas a continuación.
Trepar árboles				
Montar a caballo				
Escribir cartas				
Patinar sobre hielo				
Hablar en público				
Trasladarme en pesero				
Brincar una cuerda				
Hacer galletas				
Manejar un coche				
Jugar fútbol				
Leer en inglés				REFLEXIONEMOS
Hacer cuentas matemáticas				Ahora, comparte con tus compañeros/as las cosas para las que eres bueno y también las cosas para las que no lo eres. Piensa, ¿Quién es bueno para todo?, coméntalo con el grupo.
Cambiar la llanta de un coche				
Andar en bicicleta				
Hacer resúmenes				
Entrenar a un perro				
Actuar en obras de teatro				
Cuidar un bebe				
Hacer amigos				
Leer recados				

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Solo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

SEGUNDA SESIÓN

¡Mis dificultades no me limitan!

¿Que harías si tienes que cruzar una calle que esta muy grande para ti? Quizás te atreverías a pasar sola/o ó talvez pidas ayuda a alguna persona mayor para que te eche la mano.

Si no buscarías alternativas como pasar solo/a o apoyándote de una persona te quedarías sin pasar del otro lado y tu discapacidad te estaría limitando. Piénsalo, con los apoyos necesarios ¡podremos lograr todo lo que queramos!, incluso aquello que se nos dificulta mucho.

¡Manos a la obra!

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

EQUIPO 1:

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

Tienen que escribir su nombre en una hoja

EQUIPO 2:

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

$$25943654 + 12546459 - 452163 + 156998 \times 2385621 =$$

EQUIPO 3:

Ustedes, los integrantes del equipo 3, tienen que contarle a sus compañeros de equipo lo que hicieron ayer pero Sin abrir la boca.

Al terminar los 5 minutos dejen de intentarlo. ¿pudieron hacer su tarea?

Ahora, el facilitador les mostrará algunos apoyos que pueden usar para llevar a cabo su tarea. Pídanle los que necesiten e ¡inténtenlo de nuevo!. Tienen otros 5 minutos para hacerlo.

Reflexionemos

Discute en grupo con tus compañeros/as...

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

¿Qué pasó en el segundo intento?

¿Sirvieron los apoyos?

¿Quiénes creen que necesitan apoyos en la vida real?

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

El mensaje fortalecedor de hoy es...

**¡Sólo en cuatro líneas!
Hoy aprendí qué...**

**TERCERA SESIÓN:
¿QUIEN PUEDE SÓLO?**

Pedro y Ana son muy buenos amigos. Pedro es muy bueno para jugar fútbol y por eso en los recreos invita a Ana a jugar para que aprenda ya que ella es realmente mala para este deporte. Por otra parte, Ana es muy buena para las matemáticas y por eso en las tardes ayuda a Pedro a estudiar porque él reprobó el mes pasado y si vuelve a reprobado lo van a sacar de la escuela. ¿Qué pasaría si Ana no necesitara a Pedro ni Pedro a Ana?

¡Manos a la obra!

- Organizamos al grupo para formar equipos de 4 personas cada uno.
- Ahora imaginen lo siguiente. Son un grupo de 4 amigos/as que se querían ir de vacaciones juntos y decidieron irse de campamento. Encontraron un bosque muy bonito y comenzaron a caminar. Después de mucho rato de estar caminando, se dan cuenta de que están perdidos. Como ya se acerca la noche y hay muchos animales salvajes que les pueden hacer daño tienen que construir un albergue en un árbol para protegerse.
- Ahora lean las tarjetas que les ha dado el facilitador. En ellas dicen las cosas que pueden y que no pueden hacer cada uno de ustedes. Utilizando esas habilidades de cada uno elaboren un plan para construir el albergue. ¡Tienen 5 minutos para hacer su plan!.

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

Reflexionemos

Piensa y comenta con tus compañeros/as...

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

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

**CUARTA SESIÓN:
¡VIVAN LAS DIFERENCIAS!**

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

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

¡Manos a la obra!

A continuación encontraras una carta que escribió una chava de tu edad. Léela con el grupo y luego discútela con tus compañeros/as.

Querido amigo:

Te escribo a ti porque no se a quien recurrir. Hoy fue un día horrible a lo mejor el peor que he tenido desde hace mucho.

Tu ya sabes que tengo muchos problemas en la escuela. No se porque, pero la mayor parte del tiempo no puedo aprender tan rápido como mis compañeros.

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

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

Pues yo me senti muy mal, pero por lo menos ya no me estaban molestando sólo a mí. Así que me fui a mi casa un poco triste pero no tanto, porque tenía un amigo y juntos íbamos a demostrar que sí podemos. Pero ¿qué crees?, hoy José ya no se juntó conmigo en el recreo. Otra vez estuve sola y me senti mal. Yo creo que él lo hizo porque no quería que se burlaran de él también. Yo me pregunto ¿porqué siempre se tienen que estar burlando de alguien? Yo se que no soy buena en la escuela, que voy más lenta que los demás y que necesito mucha ayuda, pero me he fijado que otros que se burlan tampoco son perfectos.

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

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

Con cariño: Claudia.

**QUINTA SESIÓN:
Y AHORA... ¿QUÉ VOY A HACER?**

Cuando no nos va bien en algo, es decir cuando fracasamos, generalmente nos sentimos muy mal. Sentimos que no valemos nada y que nunca lo vamos a poder hacer bien. También hay veces que nos sentimos tan mal que preferimos ignorar lo que ha pasado y no volvemos a acordar.

Sin embargo, existe otra opción: aceptar que nos hemos equivocado, no sentimos tan mal pues, al fin y al cabo TODA la gente se equivoca de vez en cuando y, lo más importante, HACER ALGO AL RESPECTO.

¡Manos a la obra!

En esta ocasión vamos a representar cuatro actitudes que podemos tener ante el rechazo

Para ello deberán:

Numerarse del 1 al 4 y formar cuatro equipos.

Después, escuchen con atención la historia de Carlos que pueden consultar en la siguiente página. Es una historia que no tiene final y ustedes van a representar el final como una pequeña obra de teatro.

Una vez que hayan escuchado la historia fíjense en qué final les toca representar y ¡preparen su actuación!

Tienen 10 minutos para preparar y otros 10 para que los 4 equipos presenten. Ahora... ¡pueden comenzar!

HISTORIA DE CARLOS

Hoy no es un día de clases como todos, es un día especial porque van a entregar los resultados de la prueba más importante de la clase de historia.

El maestro entró al salón de clases con los exámenes en un folder. Todos los alumnos estaban curiosos, ¿cómo les habrá ido?

Finalmente el maestro se sentó y comenzó diciendo: "me da mucho gusto entregarles hoy sus exámenes, en general estoy muy satisfecho porque a la mayoría le fue muy bien".

En eso, se oyó un suspiro en las bancas de la fila de hasta atrás "uf", era Carlos que se había sentido aliviado por lo que había dicho el maestro ya que a él siempre le había ido muy mal en historia.

"No cantes victoria Carlos" lo interrumpió el maestro, tú fuiste el único del salón que reprobó".

Carlos se quedó mudo, no sabía que hacer ni que decir, estaba paralizado. El maestro le entregó su examen y, efectivamente, en la esquina de la prueba, con plumón rojo estaba escrita su calificación: "3" y además el maestro había escrito "estoy muy decepcionado de ti", sin darle importancia a Carlos, el maestro siguió repartiendo los exámenes y al terminar decidió darle la hora libre al grupo.

Todos los alumnos salieron, sólo se quedó Carlos en el salón y...

Opción de final para el EQUIPO 1:

Carlos se apresura a tomar su balón de fútbol y sale corriendo del salón tratando de olvidar lo sucedido como si no tuviera importancia.

Opción de final para el EQUIPO 2:

Carlos se acerca al maestro y le dice que no se siente bien por lo de su calificación. Le explica que ha tenido muchos problemas pues no le entiende bien a la clase.

Opción de final para el EQUIPO 3:

Carlos espera a que el maestro se valla del salón y una vez que está completamente sólo se pone a llorar pensando que no sirve para nada y que nunca va a poder pasar los exámenes de historia.

Opción de final para el EQUIPO 4:

Carlos se acerca al maestro, le explica que lo que pasa es que todas las fechas se le confunden y le pide que si le puede ayudar a hacer una línea del tiempo con las fechas importantes e ilustraciones que representen lo que sucedió en cada una de ellas, ya que así se le hace más fácil recordarlas.

Reflexionemos:

Piensen en las siguientes cuestiones y coméntalas con tus compañeros/as:

¿Has vivido algo similar a lo que le pasó a Carlos?

¿Qué es lo que generalmente haces cuando te suceden situaciones como esta?

¿Cuál de las cuatro actitudes crees que es la mejor ante el fracaso?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

SEXTA SESIÓN:

¡BIEN POR MÍ!

Así como todas/os en el mundo tenemos limitaciones y nos va mal de vez en cuando, también tenemos cualidades que nos permiten lograr muchas cosas y tener éxitos en la vida.

Sin embargo, algunas veces nos fijamos más en los fracasos que en los éxitos y es muy importante darnos cuenta de lo que logramos y sentirnos orgullosos y contentos con nosotros mismos/as de lo que podemos lograr. Es por eso que la sesión de hoy la vamos a dedicar a nuestro éxitos. ¡vamos a comenzar!

¡Manos a la obra!

A continuación encontrarás tres frase incompletas que deberás llenar con éxitos que hayas tenido. Piensa un poco y seguro recordarás muchas cosas que has logrado..

Acuérdate que a algunos se nos hace difícil recordar cosas pasadas. Si tú recuerdas un éxito que haya tenido alguno de tus compañeras/os recuérdaselo para que lo pueda escribir. ¡Vamos a comenzar!

1. Yo me sentí muy bien un día que logré...
2. Yo me sentí muy contento/a conmigo mismo/a cuando tuve éxito en...
3. Me sentí muy orgulloso/a de mí mismo/a una vez que...

Reflexionemos:

Una vez que todos/as hayan escrito sus éxitos, cada uno dirá al grupo:

Su éxito más importante y gracias a quien creen que han logrado esos éxitos (a ustedes mismos, a la suerte, o a otra persona)

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

SÉPTIMA SESIÓN:

¿TENGO QUE SER COMO LOS DEMÁS?

Muchas veces cuando queremos pertenecer a un grupo de amigos hacemos cosas que no nos gustan o con las que no estamos de acuerdo sólo para que nos acepten y sean nuestro "cuates". Además, también sucede que si no podemos hacer lo que hace la mayoría nos sentimos mal con nosotros mismos/as.

Sin embargo, tenemos que pensar muy bien a quien queremos de amigos/as: a los "cuates" que nos exigen ser como ellos o si no, no se llevan con nosotros, o a los "cuates" que nos respetan y que aceptan que tengamos distintas formas de pensar y de ser.

¿Con quien te sientes mejor? Con los amigos con los que tienes que fingir para que no te rechacen o con los amigos con los que puedes ser tú mismo/a y así, tal cual eres, te aceptan y te quieren.

¡Manos a la obra!

¿Has ido a alguna fiesta últimamente? Pues escucha, en el cassette que se pondrá a continuación, lo que le pasó a Mariana uno de estos viernes

Reflexionemos:

Piensa en la situación de Mariana:

¿Cómo crees que se la va a pasar en la fiesta si la mayoría de sus amigas se la pasan bailando?

Si tú estuvieras en una situación parecida a la de Mariana ¿irías a la fiesta?

Si fueras, ¿con quien te juntarías, con Gaby o con Karla?
¿Porqué?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

OCTAVA SESIÓN:

¡ERES ÚNICA!, ¡ERES ÚNICO!

Observa a tus compañeros/as que se encuentran a tu alrededor, piensa en todas sus cualidades. ¿son todos iguales o distintos? Es verdad, todos somos distintos, pero no sólo eso, también somos únicos/as. No hay nadie en el mundo, que piense, sienta y viva las cosas como nosotros. A medida que vamos creciendo vamos formando un camino que sólo es nuestro, que nos pertenece y que nos hace únicos/as y especiales.

¡Manos a la obra!

Lo primero que tienen que hacer es preparar su material para escribir, posteriormente piensen de manera individual cual es el animal que más les gusta y porqué, después escriban 3 cualidades propias que compartan con dicho animal, cuando todas/os terminen de escribir cada quien leerá a sus compañeros su escrito y con forme vayan terminando de leer las/os demás les dirán otras cualidades positivas que observen de ustedes.!

NOVENA SESIÓN
TODOS TENEMOS DERECHOS

¿Has oído alguna vez de los derechos humanos? Por ejemplo, si una persona es acusada de robar algo, tiene derecho a defenderse. ¿qué sucedería si no tuviéramos derechos? Pues muy fácil, esa persona por ejemplo no se podría defender y quedaría en la cárcel a la mejor sin tener culpa de nada. ¿eso sería justo?

Hay derechos que son muy obvios, como en el caso de esta persona que comentamos, pero hay otros que no sabemos que tenemos, y que por eso no los utilizamos.

¿Sabías, por ejemplo, que en México existe una ley que establece que todos los niños/as (sin importar sus capacidades ni limitaciones) tienen derecho a la educación y a estudiar en una escuela regular?

¿Tú crees que todas las escuelas aceptan a niñas/os que tienen dificultades para aprender?

¿Qué escuelas en México conoces que lo hagan?

¿Son pocas o son muchas?

¡Manos a la obra!

Imaginate que eres un alumno/a de escuela regular. En este año has tenido muchos problemas con los estudios, pues ya no te puedes concentrar como antes y no entiendes muchas de las cosas que explican los maestros. Un día, el director de tu escuela te da una carta para tus papás. Cuando llegas a tu casa, tu mamá abre el sobre y empieza a leer en voz alta:

Estimados padres de familia:

Lamento informarles que debido a las bajas calificaciones que su hijo/a ha tenido, la escuela se ha visto obligada a suspenderle la inscripción para el próximo año.

En la escuela hemos observado que su hijo/a tiene serios problemas de aprendizaje, por lo que quizás lo que le convenga será entrar a una escuela especial por un tiempo.

En la escuela estaremos disponibles para entregarle la documentación necesaria y para explicarle personalmente la situación.

Atentamente

El director.

Ahora, el facilitador pegará dos grandes cuadros.

En uno el facilitador escribirá los derechos que los alumnos creen que se están violando en esta situación y en el otro las acciones que los alumnos tomarían para hacer valer esos derechos.

No olvides, ¡a cada derecho debe corresponder una acción!

Reflexionemos:

¿Crees que los/as jóvenes tienen otros derechos además del derecho a la educación regular? ¿cuales?

¿Basta sólo con conocer nuestros derechos?

¿Crees que en general hacemos valer nuestros derechos?

¿Porqué?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

**DÉCIMA SESIÓN:
LA UNIÓN HACE LA FUERZA**

¿Cuántas veces has trabajado en equipo? Seguramente que bastantes. Estarás de acuerdo que a veces es muy padre trabajar con tus compañeros porque se divierten mucho. Pero otras veces no es tan padre porque unos no cumplen con lo que tienen que hacer y sabotean el trabajo de los demás.

Sin embargo, cuando varias personas se unen con un fin común es más probable que surjan ideas más originales para trabajar y que tengamos más fuerza en lo que queremos lograr. Entonces, ¿cual será el secreto del buen trabajo en grupo?

Parece ser que las reglas de oro son: CUMPLIR con lo que me toca, RESPETAR el trabajo y las ideas de los demás y APOYAR a quien se "atore" en su trabajo. ¿Crees que las puedas poner en práctica? ¡inténtalo!

¡Manos a la obra!

Tienen reunirse en equipos.

Cada equipo deberá hacer una representación teatral a favor de la integración y de los derechos de las personas con discapacidad usando las palabras que están a continuación:

Segregación, rechazo, discriminación, apoyo, colaboración y aceptación.

Tienen 10 minutos para prepararla y otros 5 para presentarla. Y ¡no olvides las reglas de oro para trabajar bien en equipo!: CUMPLIR, RESPETAR y APOYAR.

Reflexionemos:

¿Te gustó trabajar

en tu equipo?

¿Cumplieron las tres reglas de CUMPLIR, RESPETAR y APOYAR?

¿Crees que es cierto eso de que "la unión hace la fuerza"?

¿Podrías aplicar las tres reglas en tu vida diaria?

¿Cómo?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

DECIMA PRIMERA SESIÓN:

¡YO PUEDO!

Muchas veces nos damos cuenta de cosas con las que no estamos de acuerdo pero no hacemos nada al respecto porque nos da flojera o porque pensamos que no vamos a lograr cambiar nada por más que lo intentemos.

Pensar así es muy común, pero sólo nos lleva a ser pasivas/os, a aceptar todo tal cual está y a no hacer nada por cambiar cosas que nos harán vivir mejor a todos.

¡Manos a la obra!

¿Crees que eres demasiado joven para lograr cambios importantes? Escucha la lectura de la siguiente hoja acerca de lo que sucedió en una escuela.

El primero de Agosto de 1998, Diana ingresó a primer semestre de preparatoria, para toda la comunidad escolar fue una llegada especial, ya que por primera vez se aceptaba en la escuela a una chava invidente.

Al principio, ella se preguntaba con preocupación cosas con respecto a su integración, la más importante era: "cómo le iba a hacer para consultar los libros, artículos, etc., que le dejaran leer en sus materias", ya que en este país casi no existen textos en Braille a nivel bachillerato y las bibliotecas donde brindan el servicio de lectura en voz alta y audiograbación no se dan a basto ante la demanda de compañeros con discapacidad visual que acuden a ellas.

La preocupación que sentía por esta situación la llevo a comentárselo al director de la escuela, quien pidió a los compañeras/os de Diana, la apoyaran con las lecturas, petición que a chavos/as pareció una buena idea. No les incomodaba hacerlo ya que de todas maneras ellas/os también tendrían que leer los textos y no les costaba nada hacerlo en voz alta.

Así transcurrió un mes. Aunque Diana y muchos de sus compañeros/as eran muy buenos cuates y trabajaban bien en equipo, frecuentemente no podían realizar todas las lecturas pues tenían distintas actividades y no disponían del tiempo suficiente, motivo que propiciaba que a veces no pudiera entregar sus trabajos, aunque tuviera la intención de hacerlo. Diana pensó que esta situación no era justa ni para ella ni para sus compañeras/os, y que la escuela debería tener una fonoteca donde estuvieran grabados los textos necesarios para que las personas invidentes los pudieran consultar, teniendo de esa manera acceso a la información en el momento que lo requirieran como todos los demás estudiantes.

De inmediato, comentó lo que pensaba con sus compañeras/os a quienes les pareció que tenía razón pues no era justo que dependiera del tiempo y la disposición de las/os demás para su desempeño académico, siendo que podía valerse por sí misma si contara con el material apropiado.

Con ayuda de sus compañeros/as de grupo escribieron una carta al director pidiendo que se formara una fonoteca en la escuela. Para lo que proponían abrir un servicio social de lectura en voz alta y adquirir el material y equipo necesarios. Rectificando que los cassettes grabados formarían parte de la fonoteca y estarían a préstamo de los usuarios.

Los chavos/as se organizaron y recabaron firmas con estudiantes y maestros/as que apoyaban la propuesta.

Cuando le llevaron la carta al director, les dijo que "estaba de acuerdo pero que la escuela no tenía dinero para adquirir el material y equipo necesario, y que para abrir el servicio social se necesitaba tiempo", después de insistir por dos ocasiones más, el director respondió que "quizás para el próximo año la pudieran tramitar".

Nadie se quedó contento, Diana estaba muy decepcionada e indignada pues sentía que su esfuerzo había sido en vano, y sus compañeras/os pensaban que no era justo que pasara todo el año en la misma situación.

Se les ocurrió entonces hacer un basar, cada quien llevó cosas que no utilizaba y que pudieran ser vendidas. Con el dinero recabado compraron material y pensaron darles un pequeño estímulo económico a los chavos/as que se ofrecieran como lectores durante el semestre.

Tardaron un mes en organizar todos los detalles; comprar el material, equipo y convocar a los/as lectores. De manera que en lugar de esperar un año Diana sólo tuvo que esperar un mes para acceder a los textos como las/os demás estudiantes. De esta manera se dio inicio a la fonoteca de la escuela pensada originalmente en Diana pero con la satisfacción de que quienes ingresen en años posteriores no se enfrenten a los mismos obstáculos.

Reflexionemos:

¿Qué tal eh?, ¿no que no se podía? Piensa en la historias que leímos y coméntala con tus compañeras/os usando las siguientes preguntas de guía:

¿Todavía crees que eres muy joven para hacer cambios en tu escuela o en tu comunidad?

¿Qué crees que se necesita para poder lograr cambios así?

¿Qué hubiera pasado si tú y los chavos se hubieran rendido después de que el director les dijo que no había dinero para construir señalamientos?

¿Qué cosas te gustaría que cambiaran en tu escuela o en tu comunidad?

¿Qué puedes hacer para lograrlo?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

¡Sólo en cuatro líneas!

Hoy aprendí que...

DECIMA SEGUNDA SESIÓN:

¡ESTOY LISTO/A PARA ACTUAR!

¿Cuántas cosas hemos aprendido en este taller! ¿no crees? Podríamos decir que, a grandes rasgos, hemos aprendido.

1. A conocernos mejor a nosotros mismos/as y a los demás.
2. A respetar las diferencias de cada quien.
3. A valorarnos tal como somos y a valorar también a las/os demás y
4. A saber que debemos luchar por nuestros derechos y los de las/os demás.

Pero, quizás te has preguntado o te preguntarás: ¿Para qué sirve realmente todo esto en la vida diaria?, en lo que haces todos los días en la escuela, en tu casa y con tus amigos?. Seguramente la historia de lo que le pasó a Ricardo nos va ayudar a contestar tan importante pregunta. ¡Vamos a leerla!

¡Manos a la obra!

Hola, yo soy Ricardo, y el año pasado estuve en un taller de fortalecimiento como este. La verdad es que yo pesaba que si estaba muy bien eso de conocerse mejor y aprender a respetar las diferencias de los demás, pero lo que se me hacia realmente difícil era lo de defender mis derechos y los de los demás. Yo si creía que defender los derechos era muy importante, pero me preguntaba ¿cómo puedo yo, un chavo de 14 años, ser un líder?

A pesar de que ya se habia acabado el taller, esa pregunta me seguia dando vueltas en la cabeza y mientras más la pensaba, más me convencía de que yo si creía en los derechos de los demás, pero que eso de ser líder no más no me quedaba a mi

Un día que iba yo llegando a mi casa me encontré a mi vecina hablando con mi mamá. Yo pasé rápido y me fui a mi cuarto porque los chismes de señoras me aburren pero en eso me llamó mi mamá y me pidió que le contara a la vecina como era que en mi escuela estábamos integrados niños/as con necesidades educativas especiales.

Pues resultó que la señora estaba platicando con mi mamá porque su hija Jimena la querían sacar de su escuela porque tenía problemas de aprendizaje, parece ser que bastante serios. Yo le dije a la señora que debería cambiar a Jimena a mi escuela pero ella me dijo que Jimena no quería separarse de sus amigos y que se sentía muy mal.

Después de un rato la vecina se fue y la tarde continuó normal en mi casa. Sin embargo, esa noche no pude dormir muy bien. Me la pasé pensando en Jimena y en que, la verdad, se estaba violando su derecho de estar en la escuela donde ella quería estar. Me puse a pensar que la solución no era que pasaran a Jimena a otra escuela, si no que todas las escuelas supieran respetar las necesidades educativas de todos los alumnos/as

Al otro día, muy preocupado le conté a mis compañeros la historia, pero a nadie le importó demasiado. Después, en clase de historia, la maestra me preguntó porqué estaba yo tan distraído y le conté que no había podido dormir bien y, pues también le conté la historia de Jimena.

En ese momentos interrumpió la clase y la maestra nos dijo: "¿de que sirve que todos ustedes sepan que se tienen que respetar los derechos de las personas con o sin discapacidad si no hacen nada para que eso se cumpla?"

Todos sabíamos que estábamos en contra de la discriminación, que todos tenemos el derecho de estar en escuelas regulares y que no era justo lo que estaba pasando, pero... ¿qué nos faltaba?

En ese momento la maestra contestó la pregunta del millón: "lo que les falta es aventarse, dejen de pensar y hagan algo al respecto, ¡pónganse en acción!".

Ese día en el recreo el problema de Jimena fue el más importante. Alguien preguntó: ¿porqué creen que la escuela no quiere aceptar a Jimena? Y otro compañero contestó: "pues porque no saben que hacer con las personas con necesidades educativas especiales".

En ese momento se me prendió el foco. Los maestros y directores de nuestra escuela si sabían como hacer la integración, y nosotros sabíamos que era muy buena para todos los alumnos ¡esa era la solución!, decirle a la escuela de Jimena nuestra experiencia.

Entonces organicé que le escribiéramos una carta al director de la escuela de Jimena diciéndole lo buena que era la integración para todos. Como no sabíamos redactar muy bien, la maestra de historia nos ayudó, y ella misma organizó que los maestros escribieran otra carta ofreciéndole a los maestros de Jimena todo su apoyo para ayudarlos a hacer las adecuaciones necesarias para que ella pudiera seguir en la escuela.

Después de una semana mandamos la carta y mi maestra de historia se puso en contacto con el director de la escuela de Jimena y con su maestra. Unas semanas después, mi maestra se acercó a mí en el recreo y me dijo "eres un buen líder Ricardo, sigue luchando así porque vas a conseguir muchas cosas".

Fue en ese momento cuando de verdad ¡me calló el veinte! Ahora resultaba que ¡yo una persona con discapacidad visual era un líder!. Es verdad, mi maestra tenía razón, lo único que nos hace falta es aventarnos. Ahora no me cabe la menor duda de que si nos organizamos ¡podemos lograr cambios de verdad.

Reflexionemos:

¿Te habías sentido como Ricardo?

¿Ahora cómo te sientes?

¿Qué acciones conscientes y programadas podrás hacer tú?

¿Qué te comprometerías a hacer?

¿Cómo le harías?

El mensaje fortalecedor de hoy es...

**¡Sólo en cuatro líneas!
Hoy aprendí que...**

ANEXO 2

- *CARPETA DE LA FACILITADORA
O DEL FACILITADOR*

**TALLER DE
FORTALECIMIENTO**

**CARPETA
DEL
FACILITADOR**

INTRODUCCIÓN

¡BIENVENIDO(A) AL TALLER DE FORTALECIMIENTO!

Como seguramente ya usted sabe, este taller pretende “fortalecer” a los alumnos y alumnas en 3 áreas que han sido identificadas como muy importantes para educar en el respeto a la diversidad y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad:

Area 1: Actitud hacia las diferencias individuales

Area 2: Autoestima

Area 3: Actitud hacia la defensa y autodefensa

Ante el reto que plantea la integración escolar y que los educadores estamos enfrentando en nuestras aulas, resulta muy importante formar a los alumnos/as en la aceptación y respeto a sus propias capacidades y limitaciones y las de los demás (actitud hacia las diferencias individuales), fortalecer su autoestima y promover que no sólo acepten la diversidad pasivamente, sino que tomen acciones en favor de los derechos de todos los alumnos/as en especial de aquellos que han sido segregados y rechazados.

Las actividades que usted tiene en sus manos (en la carpeta del alumno (a) son una propuesta para formar a *nuestros estudiantes*, en ese sentido, se trata de actividades que han sido pensadas para cada una de las áreas mencionadas y que, idealmente, deberán trabajarse en el orden que se presentan.

Por tratarse de una propuesta, las actividades son flexibles de ser modificadas para adaptarse a las condiciones y recursos con que cuenta el grupo, sin embargo al hacerlo, es importante tomar en cuenta el objetivo que persigue la actividad, para que su modificación no afecte el propósito de la misma.

La presente -carpeta del facilitador- le presenta el área y subárea a la que pertenece cada sesión, así como el objetivo que persigue, su mensaje fortalecedor y los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad.

Las actividades no se han incluido en esta carpeta dado que usted las podrá consultar en la "carpeta del alumno".

La forma en que ha sido diseñado el taller propone que la mejor manera de llevar a cabo cada sesión es la siguiente.

1. Lectura grupal del mensaje fortalecedor y comentarios breves.
2. Lectura de la introducción de cada lección
3. Realización del ejercicio (sección "Manos a la obra").
4. Reflexión grupal guiada por las preguntas de la sección "Reflexionemos" (esta parte se puede extender como se juzgue pertinente para alcanzar el objetivo de la sección).
5. Registro del mensaje fortalecedor (de manera individual: cada alumno/a en su carpeta")
6. Autoevaluación (De manera individual, cada alumno/a en su carpeta)

7. Cierre de la sesión

Finalmente, queremos recordar que el propósito del taller es crear un espacio de trabajo cooperativo y dinámico por parte tanto del facilitador como de los alumnos/as. Es importante, pues, que usted también disfrute de su aplicación.

¡BIENVENIDO/A Y ADELANTE!

PRIMERA SESIÓN
¿QUIÉN ES BUENO PARA TODO?

ÁREA: Conciencia de las capacidades de mí mismo/a y de los/as que me rodean

SUB-ÁREA: Conciencia de mis capacidades y dificultades

OBJETIVO: Que los alumnos/as identifiquen en si mismos y en los demás sus distintas capacidades y dificultades

MENSAJE FORTALECEDOR

Yo como todas las demás personas, soy muy bueno/a para
Algunas cosas y no tan bueno/a para otras.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- Calcomanías adheribles con una seña en relieve (20 por alumno/a)

SEGUNDA SESIÓN
¿MIS DIFICULTADES NO ME LIMITAN!

ÁREA: Conciencia de las capacidades y necesidades de mí mismo y de los que me rodean

SUB-ÁREA: Conciencia de los apoyos que necesito.

OBJETIVO: Los alumnos/as tomen conciencia de que las dificultades se resuelven por medio de los apoyos necesarios.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Con los apoyos adecuados, ¡mis dificultades no me limitan!

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- Calculadora parlante y ábacos
- Hojas Braille

TERCERA SESION
¿QUIEN PUEDE SÓLO?

ÁREA: Conciencia de las capacidades y necesidades de mi mismo/a y de los que me rodean.

SUB-ÁREA: Conciencia de que las diferencias nos hacen necesarios a todos.

OBJETIVO: Que los alumnos/as tomen conciencia de que, debido a que todos tenemos distintas capacidades y limitaciones, nos necesitamos mutuamente.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Las diferencias nos hacen que seamos útiles para los demás.
¡Todos nos necesitamos!

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- Tarjetas para el primer intento: 1 tarjeta por alumno/a. (ver a continuación)
- Tarjetas para el segundo intento: 1 juego de 3 tarjetas para cada equipo. (Ver a continuación).

TARJETAS PARA EL PRIMER INTENTO
(las tarjetas son idénticas para todos los miembros del equipo)

TU SI PUEDES

- Cortar madera porque te lo enseñó tu papá.
- Construir un refugio porque los aprendiste en un curso de verano

TU NO PUEDES

- Escalar árboles ni subir a tus Compañeros porque eres

TARJETAS PARA EL SEGUNDO INTENTO
(una para cada miembro del equipo)

TU SI PUEDES

- cortar madera porque te enseñó tu papá

TU NO PUEDES

- Construir un refugio porque nadie te lo ha enseñado.
- Escalar árboles ni subir a tus compañeros porque eres muy

gordo

TU SI PUEDES

- Construir un refugio porque lo aprendiste en un curso de Verano.

TU NO PUEDES

- Cortar madera porque te falta un brazo.
- Escalar árboles ni subir a tus Compañeros porque eres muy Gordo.

TU SI PUEDES

- Escalar árboles y subir a tus compañeros porque eres muy fuerte.

TU NO PUEDES

- Construir un refugio porque nunca lo has hecho.
- Cortar madera porque no sabes como usar le hacha.

CUARTA SESIÓN
¡VIVAN LAS DIFERENCIAS!

ÁREA: Conciencia de las capacidades y necesidades de mi mismo/a y de los que me rodean

SUB-ÁREA: Respeto a la diversidad

OBJETIVO: Que los alumnos/as se den cuenta de que debemos respetar las diferencias y no rechazar a nadie por ser distinto.

MENSAJE FORTALECEDOR:

No debemos permitir la burla ni el rechazo hacia nadie.
Todos somos distintos y merecemos respeto

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

QUINTA SESIÓN
Y AHORA... ¿QUÉ VOY A HACER?

ÁREA: Autoestima

SUB-ÁREA: Actitud hacia el fracaso

OBJETIVO: Que los alumnos/as tomen conciencia de que, ante el fracaso, debemos aceptar nuestra responsabilidad y tomar acciones positivas para solucionarlo.

MENSAJE FORTALECEDOR:

El fracaso nos hace sentir inferiores y poco apreciados. Cambiar esa actitud negativa es el principio de la solución. Recuerda ¡Siempre podemos hacer algo al respecto!

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

**SEXTA SESIÓN
¡BIEN POR MI!**

ÁREA: Autoestima

SUB-ÁREA: Valoración del éxito

OBJETIVO: Que cada alumno/a tome conciencia de que la mayor parte de sus éxitos se debe a él o a ella misma/o.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Tengo muchas cualidades que me hacen una persona especial.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

**SEPTIMA SESIÓN
¡TENGO QUE SER CÓMO LOS DEMÁS?**

ÁREA: Autoestima

SUB-ÁREA: Autoafirmación

OBJETIVO: Que los alumnos/as tomen conciencia de que cada quien vale por lo que es.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Todos deseamos ser aceptados por los demás, pero no es necesario compartir todas las ideas, habilidades y valores para ser aceptado por un grupo. ¡Mis verdaderos amigos y amigas me quieren tal cual soy!

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- Cassette con el caso de Mariana (Ver página siguiente)

Caso Mariana:

Mamá: ¡Mariana!, ¿total que vas a hacer, vas a ir a la fiesta o no?

Mariana: ¡No se mamá!, le voy a hablar a Gaby. (marcar teléfono) Ring! Ring!

Gaby: ¿Bueno?

Mariana: hola, ¿esta Gaby?

Gaby: Si ella habla, hola Mariana, ¿vas a ir a la fiesta de hoy?

Mariana: Pues para eso te hablaba, porque ves que no soy muy buena para bailar y pues, a veces me da pena

Gaby: Pues como tu quieras, sólo que si no bailas no vas a poder estar con nosotras, ya sabes que a nosotras nos encanta bailar toda la noche por que así ligas más chavos y no vamos a estar aplastadotas sentadas en las sillas.

Mariana: bueno, voy a ver, luego te hablo ¿sale?

Gaby: bueno bye

Mamá: ¿que paso Mariana?

Mariana: Nana ma, Gaby no sabe si va ir Yo creo que mejor no voy.

Mamá: Como tu quieras Ring! Ring!

Mamá: ¿bueno?

Karla: Hola señora, ¿esta Mariana?

Mamá: Si Karla, ahorita te la paso.

Mariana: Hola ¿Karla?

Karla: si, ¿Cómo estás?

Mariana: bien ¿y tu?

Karla: bien, oye, ¿vas a ir a la fiesta?

Mariana: Pues no se, ya sabes que no se bailar, más bien que no puedo hacerlo muy bien, se me hacen muy difíciles los movimientos rápidos.

Karla: oye! Pero ¿Que te pasa?, en una fiesta no sólo se baila, también se plática y se conoce gente. Ve vas a ver que te vas a divertir

Mariana: ¿sabes que Karla?, tienes razón Yo no puedo bailar bien y además no me gusta hacerlo, pero si puedo platicar y pasármela bien a mi modo. Además tienes razón, no siempre tenemos que hacer lo que hacen los demás. Te dejo para irme a arreglar, ¿nos vemos en la fiesta!

Karla: bueno, nos vemos allá

Mamá: Mariana, ¿Que paso? ¿vas a ir a la fiesta?

Mariana: si mamá, y me tengo que apurar a arreglarme, ¿me llevas?

OCTAVA SESIÓN ¡ERES ÚNICO/A!

ÁREA: Autoestima

SUB-ÁREA: Autoaceptación

OBJETIVO: Que los alumnos/as se den cuenta de que no vale la pena compararse con los otros/as porque cada quién es único y especial.

MENSAJE FORTALECEDOR:

No te compares, acéptate tal cual eres y recuerda: ¡eres una persona única!

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- Hojas blancas
- Plumaz
- 5 regletas y punzones para quien no lleve el suyo.

**NOVENA SESIÓN
TODOS TENEMOS DERECHOS**

ÁREA: Actitud hacia la defensa y la autodefensa.

SUB-ÁREA: Conciencia de nuestros derechos

OBJETIVO: Que los alumnos/as tomen conciencia de que todos los individuos tenemos derechos y los debemos hacer valer.

MENSAJE FORTALECEDOR:

No basta con conocer nuestros derechos, debemos hacerlos valer.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)
- 2 cuadros en papel bond de aproximadamente 1.5 x 1.5 mts. Cada uno (uno con el título "Derechos que se están violando" y otro con "Acciones que debo tomar para hacer valer esos derechos")
- 2 plumones de punto grueso de distintos colores (uno para escribir los derechos y otro para las acciones)
- Cinta adhesiva para pegar los cuadros.

**DECIMA SESIÓN
LA UNIÓN HACE LA FUERZA**

ÁREA: Actitud hacia la defensa y la autodefensa

SUB-ÁREA: La importancia de trabajar en grupo

OBJETIVO: Que los alumnos/as se den cuenta de que puedan lograr mejores resultados si se unen esfuerzos y se trabaja en equipo.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Si somos más, tendremos más fuerza, pero debemos organizarnos para lograr lo que queremos.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

**DECIMA PRIMERA
; YO PUEDO !**

ÁREA: Actitud hacia la defensa y la autodefensa.

SUB-ÁREA: Nuestro propio poder para echar a andar el cambio.

OBJETIVO: Que los alumnos/as se den cuenta de que ellos pueden ser agentes de cambio en la sociedad.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Yo puedo influir en los demás y hacer que las cosas cambien.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

**DECIMA SEGUNDA SESIÓN
; ESTOY LISTO/A PARA ACTUAR !**

ÁREA: Actitud hacia la defensa y la autodefensa

SUB-ÁREA: Como poner en acción la defensa

OBJETIVO: Que los alumnos/as se motiven para tomar acciones concretas en favor del respeto y la aceptación a la diversidad.

MENSAJE FORTALECEDOR:

Estoy listo y me comprometo a actuar en favor del respeto a la diversidad.

MATERIALES PARA EL FACILITADOR:

- Hojas con el rótulo en Braille "el mensaje fortalecedor de hoy es..." (una por alumno/a)

ANEXO 3

- ***ENTREVISTA INICIAL***
- ***RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A
LAS ALUMNAS
Y LOS ALUMNOS***

TABLA DE RESULTADOS DE LA ENTREVISTA INICIAL.

RESULTADOS ENTREVISTA INICIAL.	SEXO	EDAD	GRADO ESCOLAR	CARACTERISTICAS VISUALES	ASISTENCIA A ESCUELAS REGULARES	MADRE O PADRE CON DISCAPACIDAD	ACTIVIDADES FUERA DE LA ESCUELA	METAS A FUTURO
1.	F	16 años	2º Año	A, D	SI	No	G	A, E
2.	F	18 años	2º Año	A, D	NO	No	B	C, D
3.	F	17 años	2º Año	B, D	SI	No	B, G, H	A
4.	F	13 años	2º Año	B, D	SI	No	B, F, G	C
5.	F	14 años	3er. Año	B, C	SI	No	A, B	A
6.	F	13 años	2º Año	A, D	SI	No	A, B, G	A, F
7.	F	18 años	2º Año	A, C	NO	No	G	A
8.	F	15 años	3er. Año	A, D	NO	No	B, G, H	A, F
9.	F	17 años	2º Año	B, C	SI	No	B	A, B
10.	F	12 años	1er. Año	E	SI	No	B, G, H	A
11.	M	15 años	1er. Año	A, D	NO	No	D, G, H	A
12.	M	17 años	1er. Año	B, D	NO	No	A, B, G, H	F
13.	M	13 años	1er. Año	A, D	NO	No	F, H	G
14.	M	15 años	3er. Año	B, D	NO	No	A, F	A
15.	M	16 años	1er. Año	A, D	SI	No	C, F, H	B
16.	M	20 años	1er. Año	B, D	NO	SI	H	B
17.	M	13 años	1er. Año	A, D	NO	No	E, G, H	A
18.	M	16 años	1er. Año	A, D	NO	No	B, H	H
19.	M	15 años	1er. Año	A, D	NO	No	B, D, G	A, B, C
20.	M	12 años	1er. Año	B, D	SI	No	C, G, H	F, G
21.	M	16 años	1er. Año	A, C	SI	No	C, G, H	A
22.	M	15 años	3er. Año	A, C	SI	No	A, C, G	B, F
23.	M	13 años	2º Año	B, D	NO	No	H	A, H
24.	M	16 años	3er. Año	B, D	NO	SI	B, F, H	A

CARACTERISTICAS VISUALES:

- A) Ceguera
- B) Debilidad visual
- C) Adquirida
- D) Congénita
- E) Normovisual

¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS FUERA DE LA ESCUELA?

- A) Deportiva
- B) relaciones interpersonales
- C) Descanso
- D) Otras actividades escolares
- E) Actividades del hogar
- F) Artísticas
- G) Juegos solitarios
- H) Entretenimiento con medios de comunicación

¿CUALES SON TUS METAS A FUTURO?

- A) Desarrollo profesional
- B) Educación técnica
- C) Desarrollo laboral
- D) Autosuficiencia
- E) Formación de familia
- F) Desarrollo artístico
- G) Bienestar personal
- H) No sabe

ANEXO 4

- *ESCALA DE ACTITUDES*
- *RESULTADOS INICIALES DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS TRES ÁREAS*
- *RESULTADOS FINALES DE LA ESCALA DE ACTITUDES HACIA LAS TRES ÁREAS*

ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS

INSTRUCCIONES PARA LEER EN VOZ ALTA EN EL PRE-TEST

¡Hola!, como ya sabes, pronto estarás participando en un Taller de Fortalecimiento en el cual tendrás la oportunidad de experimentar y hablar abiertamente de cuestiones que seguramente te ayudarán a conocerte mejor, a sentirte más completo/a contigo mismo/a y a defender tus derechos y los de tus compañeros/as

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

Por favor anota en una hoja: la fecha de hoy, tu nombre, tu edad y tu sexo (masculino o femenino).

A continuación leeré varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas tú deberás escoger el inciso de la opción que se acerque más a lo que tú piensas o haces.

Por ejemplo, si la oración dijera "llego temprano a la escuela" y tú casi siempre llegas temprano, deberías escoger el inciso A) que dice "Casi siempre". Los incisos corresponden a lo siguiente:

- A)Casi siempre
- B)Algunas veces
- C)Casi nunca

En tu hoja deberás anotar sólo el número de la oración y adelante el inciso que hayas escogido.

Es muy importante que sepas que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tú mismo/a te sientas. Además. Tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**

Ahora... ¡vamos a comenzar!

Muchas gracias

ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS

INSTRUCCIONES PARA LEER EN VOZ ALTA EN EL POS-TEST

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

El objetivo de estos cuestionarios es saber cómo funciona el Taller y así poder mejorarlo antes de volver a darlo a otros estudiante. Es por eso que te recordamos que es importante que seas muy sincero/a al contestar.

Por favor anota en una hoja: la fecha de hoy, tu nombre, tu edad y tu sexo (masculino o femenino).

A continuación leeré varias afirmaciones que están incompletas. Para completarlas tú deberás escoger el inciso de la opción que se acerque más a lo que tú piensas o haces.

Por ejemplo, si la oración dijera “llego temprano a la escuela” y tú casi siempre llegas temprano, deberías escoger el inciso A) que dice “Casi siempre”. Los incisos corresponden a lo siguiente:

- D)Casi siempre
- E)Algunas veces
- F)Casi nunca

En tu hoja deberás anotar sólo el número de la oración y adelante el inciso que hayas escogido.

Es muy importante que sepas que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tú mismo/a te sientas. Además. Tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**

Ahora... ¡vamos a comenzar!

Muchas gracias

ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. Se me hace difícil el trabajo en clase.	_____	_____	_____
2. Se me hace fácil hacer amigos.	_____	_____	_____
3. Se me hace fácil participar en actividades de la escuela (como obras de teatro, salidas, etc.)	_____	_____	_____
4. Me siento mal cuando se me dificulta aprender algo.	_____	_____	_____
5. Me da pena participar en actividades de la escuela	_____	_____	_____
6. Me enojo conmigo mismo cuando no me puedo integrar a un grupo de amigos.	_____	_____	_____
7. Pido ayuda cuando se me dificulta aprender algo	_____	_____	_____
8. Prefiero no decirles a mis amigos las cosas que se me dificultan.	_____	_____	_____
9. Participo en actividades de la escuela aunque tenga que pedir ayuda.	_____	_____	_____
10. Tengo más dificultades para aprender que los demás.	_____	_____	_____
11. Se me hace difícil hacer amigos.	_____	_____	_____
12. Me es difícil participar en actividades de la Escuela.	_____	_____	_____
13. Me molesta que hagan preguntas tontas en el salón	_____	_____	_____
14. Me alejo de los compañeros que no jalan con el grupo.	_____	_____	_____
15. Prefiero que los tímidos o los lentos del salón participen en actividades de la escuela que se les hacen difíciles.	_____	_____	_____
16. Les ayudo a preparar exámenes o trabajos a los compañeros que se les dificulta.	_____	_____	_____

	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca
17. Trato de que los compañeros más tímidos se sientan cómodos en el grupo.	_____	_____	_____
18. Les digo a mis compañeros que no hagan las cosas para las que no son buenos.	_____	_____	_____
19. Cuando me va bien en los exámenes es porque tengo buena suerte.	_____	_____	_____
20. Hago todo lo que hacen mis amigos, aunque no esté de acuerdo, con tal de que no me critiquen.	_____	_____	_____
21. Siento que no valgo nada cuando me equivoco al participar una actividad de la escuela.	_____	_____	_____
22. Me decepciono de mi desempeño en clase.	_____	_____	_____
23. Me comparo como mis amigos y me gustaría ser como ellos.	_____	_____	_____
24. Siento que puedo participar exitosamente en las actividades de la escuela.	_____	_____	_____
25. Me siento decepcionado de mi mismo cuando repruebo un examen.	_____	_____	_____
26. Siento que no valgo nada si mis amigos se enojan conmigo.	_____	_____	_____
27. Me gustaría ser como mis compañeros que son buenos para participar en actividades de la escuela.	_____	_____	_____
28. Me parece que es injusto que el trabajo del grupo se atrase porque un alumno no entiende.	_____	_____	_____
29. Me enoja con mis amigos cuando no se respetan los derechos de los demás.	_____	_____	_____
30. Cuando una actividad de la escuela se me dificulta propongo al coordinador que la cambie para poder participar mejor.	_____	_____	_____

	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi nunca
31. Le reclamo al maestro cuando creo que está actuando injustamente en clase.	_____	_____	_____
32. Defiendo a un compañero si otros están siendo injustos con él.	_____	_____	_____
33. Me organizo con mis amigos para decirle al director de la escuela las cosas que nos parecen injustas.	_____	_____	_____
34. Voy a hablar con el director de la escuela cuando creo que se está actuado injustamente con algún compañero.	_____	_____	_____
35. Me quedo sin hacer nada cuando mis amigos se están burlando de alguien.	_____	_____	_____
36. Pido una segunda oportunidad cuando me equivoco en alguna actividad de la escuela como en una exposición o en una obra de teatro.	_____	_____	_____

ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS TRES ÁREAS

CLAVE DE RESPUESTAS

	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca		Casi Siempre	Algunas veces	Casi Nunca
1.	0	1	2	19.	0	1	2
2.	2	1	0	20.	0	1	2
3.	2	1	0	21.	0	1	2
4.	0	1	2	22.	0	1	2
5.	0	1	2	23.	0	1	2
6.	0	1	2	24.	2	1	0
7.	2	1	0	25.	0	1	2
8.	0	1	2	26.	0	1	2
9.	2	1	0	27.	0	1	2
10.	0	1	2	28.	0	1	2
11.	2	1	0	29.	2	1	0
12.	0	1	2	30.	2	1	0
13.	0	1	2	31.	2	1	0
14.	0	1	2	32.	2	1	0
15.	0	1	2	33.	2	1	0
16.	2	1	0	34.	2	1	0
17.	2	1	0	35.	0	1	2
18.	0	1	2	36.	2	1	0

RESULTADOS INICIALES DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS 3 AREAS

REACTIVOS	ALUMNAS Y ALUMNOS																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	2	2	1	1	0	1	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
2	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0
3	2	0	1	2	1	1	1	0	0	0	1	2	0	1	1	0	1	0	0	0	2	0	1	0
4	2	0	0	2	0	2	1	0	0	1	1	2	1	1	0	1	1	2	0	2	0	0	1	1
5	2	1	0	1	1	0	2	2	2	2	1	1	1	0	0	1	2	2	0	2	1	1	1	1
6	1	0	1	2	2	0	2	1	1	1	1	2	1	1	0	1	2	2	2	1	0	1	0	1
7	2	1	0	2	2	0	0	0	2	0	1	1	1	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1
8	2	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1	2	2	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
9	0	2	1	1	1	1	1	0	2	0	2	1	0	1	2	2	1	0	1	0	1	0	0	0
10	2	2	2	2	1	0	1	0	1	0	2	2	1	1	1	0	2	1	0	0	1	1	1	1
11	1	2	1	1	0	0	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	2	0
12	2	2	0	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	0	2	2	1	0	1	1	0	1	0
13	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1
14	0	1	1	2	0	0	0	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	2
15	2	1	1	2	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1
16	2	0	0	1	1	2	1	1	1	0	2	1	1	1	2	0	0	1	1	1	0	0	1	0
17	1	0	0	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	0	2	1	1	0	1
18	2	1	1	1	0	2	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	2	1	1	0	1	2	1	1
19	1	1	1	0	2	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	0	0	1	1	1
20	1	1	2	2	0	0	0	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	2	1	2
21	0	0	2	2	0	1	1	1	2	2	1	2	0	1	1	1	2	1	1	0	1	0	1	1
22	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	2	2	0	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1
23	0	1	1	2	0	2	0	0	1	2	1	1	2	0	2	0	2	0	1	0	0	1	1	1
24	1	2	1	2	1	0	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1
25	0	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0
26	1	0	2	2	1	1	2	2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	2	0	1	1	1	2	1
27	0	2	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1
28	1	1	0	2	0	2	1	0	0	2	1	0	0	0	2	1	0	2	0	1	0	1	2	1
29	0	2	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	2	1	0
30	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0
31	1	1	0	0	2	2	0	1	0	1	1	0	1	1	2	2	0	0	0	0	1	0	0	0
32	0	1	1	1	1	1	0	2	1	1	2	1	1	1	1	2	0	0	1	0	1	1	1	0
33	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1	1	1	2	0	0	1	2	0	1	1	0	1
34	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
35	0	1	0	1	1	1	1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1
36	1	0	1	2	0	1	2	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0

RESULTADOS FINALES DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA LAS 3 ÁREAS

REACTIVOS	ALUMNAS Y ALUMNOS																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	0	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	2	2	1	2	2	0	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
3	2	0	0	1	2	0	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	
4	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
5	1	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	
6	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	
7	2	0	0	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	
8	2	1	0	2	0	1	0	1	1	2	2	2	1	0	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	
9	2	2	1	1	1	0	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	
10	2	1	2	2	0	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	
11	2	1	2	2	2	0	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	
12	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	
13	0	0	1	0	2	2	0	1	2	0	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	
14	2	0	2	1	0	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	
15	0	0	0	1	1	0	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	
16	0	2	2	1	0	0	0	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	
17	1	1	1	1	2	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
18	1	2	0	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	
19	1	1	2	1	2	0	0	1	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
20	2	1	0	2	0	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	
21	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
22	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
23	2	1	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	
24	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	
25	0	0	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	2	2	
26	1	0	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	
27	0	2	0	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
28	2	0	0	2	2	1	0	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
29	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
30	2	2	0	0	1	0	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	
31	2	2	2	1	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	
32	2	2	0	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
33	2	2	0	1	1	0	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
34	2	1	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
35	2	1	2	1	0	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	
36	2	0	0	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	

ANEXO 5

- *ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA / AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*

- *RESULTADOS DE LA ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA / AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS...*

**ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA / AUTODEFENSA
DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

INSTRUCCIONES PARA LEER EN VOZ ALTA EN EL PRE Y POS-TEST

¡HOLA! A continuación te leeremos unas pequeñas historias de chavos y chavas como tú. Lo que tienes que hacer es escuchar lo que hicieron y escoger el inciso dependiendo si crees que tu actuarías igual que ellos según el que corresponda. Por ejemplo, si la historia dijera que “Pedro no estudio para el examen” y tu no actuarías como Pedro, deberás escoger el inciso C) que dice “Casi nunca”. Los incisos corresponden a lo siguiente:

- A) Casi siempre
- B) Algunas veces
- C) Casi nunca

Por favor anota en una hoja: La fecha de hoy, tu Nombre, tu Edad y tu Sexo (Masculino o Femenino).

En tu hoja deberás anotar sólo el número de la oración y adelante el inciso que hayas escogido.

Recuerda que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tu mismo te sientas. Además. Tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste.**

Ahora... ¡vamos a comenzar!

Muchas gracias

ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA / AUTODEFENSA
DE LOS DERECHOS...

Ejemplo:

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1.- Pedro no estudió para el examen. Yo actuaría como Pedro.....	_____	_____	__X__

Recuerda que **no hay respuestas buenas ni malas** así que sólo deberás contestar como tu mismo te sientas. Además tus respuestas serán confidenciales, es decir, **nadie sabrá que fue lo que contestaste**. Ahora..... ¡vamos a comenzar!. Muchas Gracias.

- | | Casi
Siempre | algunas
veces | casi
nunca |
|---|-----------------|------------------|---------------|
| 1. José no entendió la guía que dio el maestro de matemáticas y, a pesar de que el maestro se podía hacer una guía especial, un poco más sencilla y con más ejemplos hará entender mejor. Yo actuaría José..... | _____ | _____ | _____ |
| 1. María se sintió muy mal cuando sus amigos se burlaron de ella porque era muy gorda pero no les dijo nada para que no se enojaran con ella . Yo actuaría como María... | _____ | _____ | _____ |
| 2. Manuel, que tenía muy mala memoria, se asustó cuando vio que el guión que le tocaba para la obra de teatro era muy largo. Entonces, a pesar de que algunos compañeros se podían burlar de él fue y le dijo al maestro que si lo podían hacer más corto para que se lo pudiera aprender. Yo actuaría como Manuel.... | _____ | _____ | _____ |
| 3. El maestro de geografía le dijo a un chavo delante de todo el salón que era un tonto y que no entendía porque estaba en la escuela si ni siquiera sabía leer bien. A Paula le pareció muy injusto que el maestro hiciera eso, pero mejor no le dijo nada porque si no la iba agarrar también contra ella. Yo actuaría como Paula.... | _____ | _____ | _____ |
| 4. Un día, los amigos de Enrique se estaban burlando de un compañero porque es tartamudo, Enrique no conocía a ese chavo pero le pareció muy mal que se burlaran de él, así que en buena onda les dijo a sus amigos que ya le pararan. Yo actuaría como Enrique... | _____ | _____ | _____ |
| 5. En la de diplomas de final de año, Sofia se enteró de que su amigo no le iban a dar diploma porque tiene Síndrome de Down y no estaba registrado en la SEP. Entonces, aunque le daba mucha pena, fue con director y le dijo que por lo menos le debían entregar una constancia para que estuviera en la ceremonia con todos. Yo actuaría como Sofia..... | _____ | _____ | _____ |

**ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL HACIA LA DEFENSA / AUTODEFENSA DE LOS
DERECHOS...**

CLAVES DE CALIFICACIÓN

	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1.-	<u> 2 </u>	<u> 1 </u>	<u> 0 </u>
2.-	<u> 0 </u>	<u> 1 </u>	<u> 2 </u>
3.-	<u> 2 </u>	<u> 1 </u>	<u> 0 </u>
4.-	<u> 0 </u>	<u> 1 </u>	<u> 2 </u>
5.-	<u> 2 </u>	<u> 1 </u>	<u> 0 </u>
6.-	<u> 2 </u>	<u> 1 </u>	<u> 0 </u>

**RESULTADOS INICIALES DE LA ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL
HACIA LA DEFENSA-AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS...**

RECATIVO	ALUMNAS Y ALUMNOS																							
	1F?	2J	3Y	4H	5P	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1
2	2	2	2	1	1	0	0	2	1	0	1	1	1	0	2	2	1	2	1	2	1	1	0	0
3	2	2	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0
4	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	2	2	2	1	1	1	0	1	1	1
5	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	0	0	1	1	0	1
6	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0

**RESULTADOS FINALES DE LA ESCALA DE CONDUCTA POTENCIAL
HACIA LA DEFENSA-AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS...**

REACTIVO	ALUMNAS Y ALUMNOS																							
	1F?	2J	3Y	4H	5P	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
3	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
4	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
5	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
6	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2

ANEXO 6

- *EVALUACIÓN DE CADA SESIÓN*
- *CONCENTRADO DE COMENTARIOS DE LAS Y LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LAS SESIONES CORRESPONDIENTES A LAS ÁREAS*
 - *ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES*
 - *AUTOESTIMA*
 - *DEFENSA AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*

HOJA PARA EVALUACIÓN POR SESIÓN
"SOLO EN CUATRO LINEAS"

HOY APRENDI QUE...

**CONCENTRADO DE COMENTARIOS DE LAS Y LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LAS SESIONES
COORRESPONDIENTES AL ÁREA DE ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES**

SX	<i>SESION 1</i>	<i>SESION 2</i>	<i>SESION 3</i>	<i>SESION 4</i>
	CAPACIDADES Y DIFICULTADES	LOS APOYOS QUE NECESITO	LAS DIFERENCIAS NOS HACEN NECESARIOS A TODOS/AS.	RESPECTO A LA DIVERSIDAD.
1	Como todos tenemos diferentes habilidades y dificultades, es importante trabajar en equipo.	Que todos los humanos necesitan recursos para trabajar.	Que tanto los hombres y las mujeres tenemos distintas dificultades y capacidades que podemos complementarnos.	Que el valor del respeto es muy importante para todo el mundo.
2	Yo aprendí que unos pueden tener habilidades para todo y otros tienen menos habilidades, pero también valen igual que todos.	Aprendí a utilizar los recursos que tengo cuando más los necesitamos.	Todos podemos hacer diferentes cosas y enseñar y ayudamos unos a otros.	Todos somos distintos a los demás y que la burla es una forma de humillar a la gente y que nadie tiene derecho de humillar a nadie.
3	Yo lo que aprendí que así como hay cosas que son fáciles también hay cosas que se nos dificultan y esto nos pasa a todos. Entendí que todos no somos buenos para todo.	Aprendí que así hacen señas los sordomudos. Entendí que es bueno trabajar en equipo porque así podemos comunicarnos más.	A compartir lo que sé con los demás y aprendí a ayudar a los demás.	No debemos burlarnos de los demás por sus diferencias.
4	Que algunas cosas se me hacen fáciles y otras difíciles.	Lo importante que es utilizar los apoyos cuando los necesitamos.	Es bueno que cada quien sepa una actividad porque lo podemos necesitar. Que todos necesitamos de todos.	Es importante luchar por una causa para todos.
5	Aprendí a pegar etiquetas en una carpeta, de acuerdo a cosas que se nos hacían fáciles y otras difíciles. Algunos de nuestros compañeros compartieron lo que se les hacía fácil o difícil.	El equipo 1 necesitó lápices, el 2 calculadora y el 3 regletas, para realizar su actividad.	Lo que no sepamos hacer, hay que hacer otro intento y no darnos por vencidos.	Debo tener mayor respeto a mis compañeras y no burlarme de ellas para que no se burlen de mí: Si respetas te van a respetar.
6	Que debo intentar aquello que no he podido, y que algunos somos más buenos para algunas cosas que para otras.	Que siempre hay que colaborar con los demás y buscar los apoyos necesarios para obtener un mejor resultado.	Los que podían escalar árboles tenían que subir a quienes no podían, y otros si sabían cortar madera o construir un refugio, con la ayuda de todos pudimos salvadores	Cuando nos hagan burla en el salón o en la calle debemos tener fortaleza y seguir adelante y no quedarnos sin hacer nada.

7	Aprendí que debo de comportarme mejor con mis compañeros, respetando que todos tenemos distintas habilidades y dificultades.	Lo importante que es tener apoyos como en este caso la regleta y la calculadora. para efectuar nuestras actividades.	Para lograr algo necesitamos de todos.	Todos tenemos dificultades por las que tenemos que pedir ayuda y no debemos burlarnos de los demás.
8	Yo aprendí que algunas cosas se nos hacen fáciles y otras difíciles.	Que recitamos el apoyo de la calculadora en esta tarea porque algunas cuentas estaban difíciles.	A veces necesitamos ayuda para hacer nuestras actividades.	Que nosotros no nos debemos burlar de nadie, porque ninguno de nosotros somos perfectos y también nos podemos equivocar en muchas cosas.
9	Yo aprendí que algunas cosas se nos hacen difíciles y otras fáciles.	No Habría podido escribir mi nombre si no hubiera tenido el apoyo de mis compañeros o de una regleta, porque no me sé las letras en negro.	Debo de reconocer lo que puedo hacer y lo que no, y desarrollar mis habilidades con ayuda de mis compañeros no limitándonos uno al otro.	No debo burlarme de los demás pues tengo que fijarme que también se podrían burlar de mí. También debo recibir lo positivo y dejar atrás lo negativo.
10	Que es bueno reconocer las habilidades que cada quien tiene, para ayudar a quienes se les dificulta lo que a nosotros se nos facilita, y buscar ayuda para nuestras dificultades.	Podemos apoyarnos por medio de objetos para conseguir las cosas, hay muchas formas si uno es inteligente.	Todos valemos lo mismo y que uno a otro nos necesitamos. .	Los ciegos somos personas valiosas y que no podemos permitir que la gente se burle de nosotros y nos rechace. Pero también nosotros debemos respetar a toda persona.
11	No todo es fácil en la vida, ahí cosas que podemos hacer y ahí cosas que no.	La tarea se nos hizo algo difícil cuando no teníamos recursos, y cuando tuvimos recursos fue más fácil.	Que puedo cortar madera, pero no puedo escalar árboles y si construir un refugio.	No hay que burlarnos de la gente, y cuando se burlean, no hacerles caso.
12	Algunas cosas se me hacen fáciles y otras no.	Nosotros necesitamos de algo dónde apoyarnos, por ejemplo: algún material para lograr lo que queremos.	Que debemos ayudar a los demás y buscar ayuda.	Que debemos respetar a los demás y no burlarnos.
13	Aprendí que sólo tengo habilidades para algunas cosas	Que las dificultades se resuelven con apoyos	Debemos saber unas cosas y los demás otras.	Que la gente no se debe de burlar de nosotros los ciegos.
14	Que podemos hacer cosas diferentes cada quien	Para solucionar algunas cosas difíciles necesitamos utilizar apoyos	Que nos hacíamos un refugio, subíamos al árbol y cortábamos madera.	No debemos burlarnos de nadie para que no se burlean de nosotros, y hay que respetar a los demás si queremos que nos respeten.

15	Hay cosas que son fáciles para mí y otras cosas que son tanto	Mis limitaciones se solucionan con los apoyos necesarios	Que unos hicimos unas cosas y otros otras	No debemos burlarnos de los demás, tenemos que respetar su forma de ser.
16	Que algunas cosas son fáciles para unos y difíciles para otros	Cuando tenga dificultades para hacer las cosas me apoyaré de materiales	Para que termináramos la actividad todos nos apoyamos	Que todos somos diferentes y merecemos respeto
17	Que a todos se pueden dificultar cosas	Que las dificultades se superan con apoyos	Que yo pude hacer cosas por los demás	No debemos burlarnos de las personas
18	Que tengo capacidades y dificultades como todos los demás	Con apoyos supero mis dificultades	Que no nos vengamos para terminar algo	Todos merecemos respeto y aceptación
19	Que mis capacidades son diferentes a las de los otros	Necesitamos materiales para hacer nuestras cosas	Que las demás personas nos pueden apoyar para hacer las cosas	Nadie tiene que burlarse de mí por ser ciego
20	Aprendí que hay cosas fáciles y difíciles para todos	Que necesito apoyos para resolver cosas difíciles	Que todos podemos apoyar para terminar algo	No debemos rechazar a las personas por ser diferentes
21	Que somos capaces de hacer cosas y otras se nos dificultan	Que logro las cosas difíciles con apoyos	La gente puede apoyarnos cuando algo se nos dificulta	Debemos respetarnos ya que todos somos diferentes
22	Que todos somos capaces de hacer cosas diferentes según nuestras capacidades	Necesito apoyos para poder hacer las cosas que se hacen difíciles	Que todos nos necesitamos a todos	Nadie es perfecto en la vida
23	Que podemos hacer cosas diferentes	Necesito la mayoría de las veces apoyos	Toda la gente es diferente y debe apoyarse	Soy diferente pero merezco respeto
24	Todos tenemos capacidad para hacer las cosas	Necesito apoyos lo que es difícil	Todos nos necesitamos	No somos perfectos

CONCENTRADO DE COMENTARIOS DE LAS Y LOS ALUMNOS CON RESPETCO A LAS SESIONES DEL AREA DE AUTOESTIMA

Sx	<i>SESION 5</i>	<i>SESION 6</i>	<i>SESION 7</i>	<i>SESION 8</i>
	ACTITUD ANTE EL FRACASO	VALORACION DEL ÉXITO	AUTOAFIRMACION	AUTOACENTACION
1	Debemos ayudar a quien tiene un fracaso y no burlarnos de él. Si fracasamos no hay que sentirnos mal, ni pensar que no servimos para nada.	Aprendí a sentirme orgullosa de mi misma por mis éxitos. Los ciegos No sólo podemos cantar en el metro, podemos hacer muchas cosas si no lo proponemos.	Yo y las demás personas tienen un valor especial y nadie puede criticar a nadie por sus defectos.	Todos valemos por las cualidades que tenemos.
2	Que aunque seamos inteligentes, todos tenemos problemas.	Debemos echarle ganas si queremos conocer el éxito, sobre todo nosotros como personas con discapacidad. : nuestros éxitos se llevan a cabo con el apoyo de nuestra familia pero se deben a nosotros mismos.	Debo desarrollar las habilidades que me falten, pero no hay que sentirme mal ni ser rechazados por lo que no podemos hacer.	No nos debemos comparar con la gente, todos tenemos nuestras cualidades.
3	Que ante la situación que se presente, hay que ver el fracaso de forma positiva.	Nuestros éxitos se deben al esfuerzo de nosotros mismos y al apoyo que nos brinda la familia.	Nos deben aceptar como somos, y debemos así aceptar a los demás.	Debemos aceptarnos cada quien con sus distintas cualidades.
4	No debo de sentirme mal cuando no pueda contestar un examen, si no que debo pedir ayuda a los maestros y compañeros para mejorar.	Cualquier éxito se puede lograr si ponemos de nuestra parte.	Cuando vayamos a una fiesta u otro lugar no tengamos pena en ningún momento ser como somos.	Somos únicos y nadie más es como cada quien. Cada quien es distinto en cuanto a cualidades se refiere y por eso somos únicos.
5	Debo pedir ayuda a maestros o compañeros y solucionar mis fracasos.	Nuestros éxitos son por el esfuerzo de nosotros mismos y un poco por el apoyo de los demás.	Nosotros valemos por lo que somos y no es necesario corregir nuestro aspecto sólo para ser aceptados.	Todos tenemos cualidades diferentes.

6	Debemos respetar si una persona se saca baja calificación y si reprobamos hay que ponernos a estudiar más para evitarlo.	Yo debo a mi persona mis éxitos.	Cuando nuestros amigos hagan alguna actividad, no es necesario que nosotros la hagamos también para poder estar con ellos y ser aceptados.	Soy bueno pero puedo mejorar.
7	El fracaso no es por mala suerte, es porque tú no pones de tu parte..	Al recordar y reconocer mis éxitos. Toda meta que te propongas la debes lograr.	No nos debemos quedar sentados cuando alguien nos diga a nosotros como ciegos que no podemos, debemos de enseñarle que podemos.	Es importante reconocer nuestras cualidades, cada quien es único en el mundo y podemos identificarnos con los demás. Y tenemos mucho valor.
8	Si no puedo en un examen debo pedir ayuda, ante el fracaso no debo suicidarme. . .	Todos cuando hacemos algo bien nos ponemos contentos porque lo logramos.	Debo aceptarme como soy y que los demás acepten mi forma de ser. Y que en la vida encontraré a personas que no me acepten, pero ni modo. : no debemos ser como los demás quieran que seamos, sino como nosotros seamos y que nos acepten como tales.	No somos como los demás y no debemos compararnos con los demás.
9	Cuando uno de nuestros compañeros sacan baja calificación no hay que burlarse para que no se burlen de nosotros.	El éxito se debe en gran parte a nosotros mismos.	A mí me gusta que mis amistades me acepten como soy, esas son las amigas que me estiman.	Nosotros no debemos ser iguales que los demás, cada quien tiene una cualidad distinta.
10	Debemos poner de nuestra parte para superar nuestros fracasos.	El éxito es resultado de nuestro propio esfuerzo.	Que a una persona no hay que obligarla a hacer lo que los demás quieren, y que puedes tener amigos aunque no puedas hacer lo que ellos.	cada quien es único y no debemos compararnos con otros.
11	Aunque sea el peor fracaso que tengamos en la vida hay que enfrentarlo con valor y sobre todo con mucha responsabilidad.	Todos tenemos un éxito que lograr.	Todos somos igual de valiosos y hay personas que nos aceptan y otros nos rechazan.	Cada quien es único, nadie tiene las mismas cualidades que los otros.

12	Hay que ser positivos ante el fracaso para superarlo.	Hay que sentirnos orgullosos de nosotros mismos cuando tenemos un éxito.	Hay que juntarnos con quienes nos acepten	Todos tenemos distintas cualidades y el ser distintos es lo que nos hace ser especiales.
13	Cuando tenga dudas en materias debo preguntar a maestros o maestras para resolverlas.	Nuestros éxitos se deben a nosotros mismos.	No debemos ser amargados con la gente y debemos convivir con ellos, y debemos ignorar a la gente que nos rechaza.	Cada quien tenemos cualidades y que no todos tenemos las mismas.
14	Ante el fracaso como es reprobar exámenes debemos buscar resolverlo.	Mis éxitos son por mí	Debemos defender los derechos de la gente, y que hay que decir a quienes no creen en nosotros, que nosotros podemos.	Yo valgo porque soy único y debo quererme mucho.
15	Hay que ayudar y buscar ayuda en las materias que se nos dificulten.	Mi familia me apoya pero los logros son míos	Debo juntarme con quien me acepta como soy.	Si me comparo es difícil ver que soy único
16	No debo dejarme vencer por el fracaso y debo buscar la forma de solucionarlo.	Los éxitos que tengo ahora es porque he hecho las cosas bien	Todos somos valiosos y debemos respetar a quienes tienen ideas diferentes a las nuestras.	Mis cualidades me hacen único
17	Como superar el fracaso poniendo de nuestra parte.	Si yo pongo de mi parte logro éxitos	Todos tenemos un valor como seres humanos	Soy diferente a los demás por eso soy único
18	Que cuando fracases busques soluciones	El hacer bien las cosas es por mí	Yo valgo mucho aunque sea diferente	No somos iguales y cada quien valemos igual
19	Muchas veces cuando algo sale mal hay que ver que hacemos	Sólo trabajando lograremos éxitos	Debemos aceptarnos como personas diferentes y valiosas	Soy único en el mundo con mis cualidades
20	Aceptar nuestros fracasos y buscar como solucionarlos	Muchos de mis logros se deben a mi esfuerzo	Todos somos valiosos sea cual sea nuestra diferencia	Soy especial y soy único
21	Aprender a superar nuestros fracasos	Mis éxitos me hacen sentir muy bien	Es importante que los demás me acepten	Cada quien tiene diferentes cualidades
22	Aceptar que cuando algo sale mal tiene solución y hay que buscarla	Yo puedo llorar muchos éxitos	Como ciegos podemos tener muchas habilidades y debemos valorarnos	Debo aceptarme tal como soy
23	Todos podemos fracasar y hay que salir adelante	Cuando yo haga esfuerzos lograré ganancias	Somos valiosos como ciegos	El ser distinto a los demás me hace ser único
24	Que cuando hay fracaso no hay que sentirse mal	Si pongo de mi parte es más fácil que tenga éxitos	Es importante aceptarme como ciego y aceptar a los que son como yo	Debo aceptarme como persona única

**CONCENTRADO DE COMENTARIOS DE LAS Y LOS ALUMNOS, RESPECTO A LAS SESIONES COORRESPONDIENTES
AL ÁREA DE ACTITUD HACIA LA DEFENSA AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD VISUAL**

Sx	<i>SESION 9</i> CONCIENCIA DE NUESTROS DERECHOS	<i>SESION 10</i> LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EN GRUPO	<i>SESION 11</i> NUESTRO PROPIO PODER PARA ECHAR A ANDAR EL CAMBIO	<i>SESION 12</i> ¿CÓMO PONER EN ACCION LA DEFENSA?
1	Tenemos derechos y como expresarlos, también aprendi cómo tener igualdad de oportunidades y que tenemos derecho a no ser maltratados ni discriminados.	Ayudamos entre si es muy importante para la vida del ser humano.	Que si nos lo proponemos podemos promover cambios para mejorar.	Que es importante aplicar lo que aprendimos en la vida real.
2	Nosotros tenemos derecho de participar como discapacitados y mostrarles que podemos ser alguien en la vida.	No debemos discriminar a nadie, debemos apoyarnos entre nosotros mismos y debemos unimos.	Si podemos lograr que las cosas cambien.	Que debemos de actuar a favor de los derechos.
3	Debemos hacer valer nuestros derechos por nosotros mismos.	Es importante trabajar en equipo.	Aunque seamos jóvenes podemos lograr mejorar las situaciones.	Si nos organizamos podemos defender nuestros derechos y los de los demás.
4	Todos tenemos derechos y cada derecho es muy importante.	Me gusta mucho trabajar en equipo para luchar por nuestro derecho a capacitarnos y no ser discriminados.	Debemos aprender a cambiar las cosas para estar mejor.	Es posible defender los derechos de toda persona y los de nosotros mismos.
5	Debo defender mis derechos y también exigirlos.	Para trabajar en equipo se deben cumplir las siguientes reglas. apoyar, colaborar y comprender. Y recuerdo que. La unión hace la fuerza.	Podemos hacer que las cosas mejoren.	Es importante confiar en nosotros mismos para poder atreverse a defender los derechos.
6	Podemos informar a la gente que tenemos derechos y que no hay que discriminarnos.	La unión hace la fuerza, y que es por eso muy bueno trabajar en equipo, siempre y cuando todos colaboremos.	Con un poco de esfuerzo podemos lograr cambios para estar bien.	Podemos defender los derechos pidiendo el apoyo de los demás.

7	Nuestros derechos no tienen que ser violados y cuando sean violados tienes que acudir a derechos humanos.	Para lograr lo que queremos es importante trabajar en equipo. Debemos ser respetados en la escuela a la que entremos.	Podemos cambiar las situaciones y salir adelante.	Es importante que apliquemos lo aprendido a favor de los derechos.
8	Tenemos que exigir y defender nuestros derechos para que seamos respetados, así también debemos respetar a los demás, lo cual es muy importante para todos los seres humanos.	Todos somos alguien en la vida y debemos trabajar en equipo para salir adelante más rápido.	No debemos esperar que los demás resuelvan las cosas que necesitamos hay que trabajar por ellas.	Somos capaces de defender nuestros derechos y los de alguien más que lo requiera, solo es aplicar lo aprendido.
9	Flor: No se deben violar los derechos y que todos tenemos nuestros propios derechos.	Debemos apoyarnos en equipo y no debemos esperar que nos digan lo que hay que hacer si no que iniciar por nosotros mismos.	Es importante actuar a favor de lo que queremos y si nos empeñamos lo lograremos.	Hay que confiar en nuestro poder para planear maneras de defender los derechos.
10	Nosotros merecemos educación y respeto. Somos iguales de valiosos que los demás. Nadie debe decir que no entres en escuelas regulares.	Debemos ser apoyados por la gente y no ser rechazados.	No debemos darnos por vencidos ante una respuesta negativa si no luchar por conseguir lo que necesitamos hasta obtenerlo.	Es importante atrevernos a actuar para que se hagan valer nuestros derechos.
11	Todos tenemos derechos a muchas cosas, hay que defenderlos.	Si trabajamos en grupo es fácil conseguir lo que queremos.	Es difícil pero podemos lograr cambios que beneficien a la humanidad.	Es importante confiar en nosotros mismos para ser líderes a favor de los derechos y hacer planes acerca de cómo defenderlos.
12	Tenemos derechos y debemos exigirlos	Solos es más difícil, en equipos es mejor	Yo soy capaz de generar cambios para estar mejor.	Hay que defender nuestros derechos de acuerdo a lo que aprendimos confiando en que lo podemos hacer.
13	Las oportunidades deben ser para todos	Si nos apoyamos logramos mejores cosas	Podemos hacer que las cosas cambien a beneficio de todos.	Aún siendo jóvenes podemos hacer respetar los derechos propios y de los demás.
14	Tengo que aprenderme mis derechos y defenderlos	El trabajo en equipo es importante	Debemos esforzarnos para lograr los cambios que queremos a nuestro favor y en beneficio de los demás.	Es necesario ponernos en acción cuando veamos una injusticia para hacer que se respeten los derechos.

15	Hay que buscar la forma de que cumplan mis derechos	Es mejor el equipo para lograr lo que quieres	Somos capaces de lograr que las cosas mejoren.	No debemos quedarnos callados ante la discriminación.
16	Hay que hacer valer nuestros derechos	Trabajar en equipo nos permite avanzar más rápido	Es importante que nos atrevamos a lograr cambios.	Si es importante lo que aprendimos pero sobre todo debemos llevarlo a la práctica defendiendo los derechos.
17	Tengo derechos y puedo hacerlos valer	Para lograr lo que queremos es mejor formar equipos	Siempre debemos de participar para que las cosas cambien.	No hay que quedarnos callados cuando se violen nuestros derechos.
18	Es bueno aprender a defender nuestros derechos	La unión hace la fuerza	Si actúo logro cambios	Hay que buscar que se respeten tanto nuestros derechos como los de toda persona.
19	Como ciego tengo derechos que puedo hacer valer	Si nos apoyamos somos mejores	Podemos hacer cosas mejores	Podemos ser líderes y defender nuestros derechos.
20	Si no respetan lo que queremos hay que defenderlo	Si trabajamos en equipo podemos salir adelante más fácil	Podemos crear cambios a beneficio de todos	Somos capaces de defender nuestros derechos con lo aprendido y no sólo basta con conocer nuestros derechos, es hacerlos valer.
21	No sólo basta con conocer nuestros derechos, hay que hacerlos valer	Debemos trabajar en equipo y ser mejores en lo que hacemos	Yo puedo dar opiniones y actuar para lograr cambios	Es muy importante seguir y no quedarnos callados ante las injusticias hasta que logremos que se respeten.
22	Todos los derechos son de todos	Si nos unimos será más fácil alcanzar nuestras metas	Si me esfuerzo y actúo puedo hacer que las cosas cambien	Debemos ser capaces de defender nuestros derechos, hay que confiar en nosotros mismos.
23	Debemos hacer respetar nuestros derechos	Si nos ayudamos entre si lograremos mejores resultados	Es bueno actuar por lo que queremos	Debemos atrevemos a defender nuestros derechos y los de los demás ya que sí podemos hacerlo.
24	Las personas tenemos derechos por el hecho de ser personas	Los buenos resultados se deben a un grupo que trabaja	Aunque seamos jóvenes podemos hacer que las cosas mejoren	Hay que defender nuestros derechos buscando el apoyo de los demás y confiando en nosotros mismo para actuar.

CALIFICACIÓN DE LOS COMENTARIOS DE LAS SESIONES CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE ACTITUD HACIA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

CLAVES DE CALIFICACIÓN

SE CALIFICAN SEGÚN EL GRADO DE ACERCAMIENTO AL OBJETIVO		
PUNTAJES		
3	2	1
Significa que su comentario se acerca totalmente al objetivo de la sesión	Significa que su comentario se acerca medianamente al objetivo de la sesión	Significa que su comentario se acerca poco al objetivo de la sesión

**CALIFICACIÓN POR ACERCAMIENTO A OBJETIVO, SEGÚN LOS COMENTARIOS
DE LAS SESIONES CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE ACTITUD HACIA LAS
DIFERENCIAS INDIVIDUALES.**

ALUMNA SY ALUMNO S	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
	CAPACIDADES Y DIFICULTADES	LOS APOYOS QUE NECESITO	LAS DIFERENCIAS NOS HACEN NECESARIOS A TODOS/AS	RESPECTO A LA DIVERSIDAD
1	3	1	3	2
2	2	2	3	3
3	3	2	2	3
4	2	3	3	3
5	1	2	1	3
6	3	3	2	1
7	3	3	1	3
8	2	3	2	3
9	3	1	2	3
10	3	2	2	3
11	3	3	3	3
12	3	2	1	2
13	2	3	2	3
14	2	3	1	1
15	2	3	1	3
16	2	3	1	3
17	3	3	3	3
18	3	3	2	2
19	3	3	2	3
20	3	3	3	3
21	2	2	2	2
22	2	3	3	3
23	3	3	2	3
24	3	3	3	2
TOTAL	58	61	50	63
PROMEDI O	2.41	2.54	2.08	2.63

**CALIFICACIÓN POR ACERCAMIENTO A OBJETIVO DE LOS COMENTARIOS
DE LAS SESIONES CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE AUTOESTIMA.**

ALUMNA SY ALUMNO S	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8
	ACTITUD ANTE EL FRACASO	VALORACIÓN DEL ÉXITO	AUTOAFIRMACI ÓN	AUTOACEPTACI ÓN
1	3	3	2	3
2	1	3	3	3
3	2	3	3	3
4	2	3	3	3
5	2	3	3	3
6	2	3	3	1
7	2	2	3	3
8	1	1	3	3
9	1	3	2	3
10	2	3	3	3
11	3	2	3	3
12	2	3	1	3
13	1	3	1	2
14	2	3	2	3
15	1	3	1	3
16	3	3	3	3
17	2	3	3	3
18	2	2	3	2
19	2	2	3	3
20	3	3	3	3
21	2	1	1	2
22	3	2	2	2
23	3	3	2	3
24	2	3	1	3
TOTAL	49	63	56	66
PROMEDI O	2.04	2.63	2.33	2.75

CALIFICACIÓN POR ACERCAMIENTO A OBJETIVO DE LOS COMENTARIOS DE LAS SESIONES CORRESPONDIENTES AL ÁREA DE ACTITUD HACIA LA DEFENSA AUTODEFENSA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

ALUMNAS Y ALUMNOS	SESIÓN 9	SESIÓN 10	SESIÓN 11	SESIÓN 12
	CONCIENCIA DE NUESTROS DERECHOS	LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR EN GRUPO	NUESTRO PROPIO PODER PARA ECHAR ANDAR EL CAMBIO	¿CÓMO PONER EN ACCIÓN LA DEFENSA?
1	3	3	3	2
2	2	3	3	2
3	3	3	3	3
4	2	3	3	3
5	3	3	3	3
6	3	3	3	3
7	3	3	3	2
8	3	3	3	3
9	2	3	3	3
10	2	1	3	2
11	3	3	3	3
12	3	3	3	3
13	2	3	3	3
14	3	2	3	3
15	3	3	3	3
16	3	3	3	3
17	3	3	3	3
18	3	3	3	3
19	3	2	0	3
20	1	3	3	2
21	3	3	3	3
22	2	0	3	3
23	3	3	2	3
24	2	2	3	3
TOTAL	64	64	68	68
PROMEDIO	2.67	2.67	2.83	2.83

ANEXO 7

- ***EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER***
- ***COMENTARIOS DE ALUMNAS Y ALUMNOS REFERENTES A LA EVALUACIÓN FINAL***

EVALUACIÓN FINAL DEL TALLER

MIS OPINIONES ACERCA DEL TALLER...

1. LAS COSAS MÁS IMPORTANTES QUE APRENDI FUERON...

2. CREO QUE EL TALLER ME SIRVIÓ PARA...

3. CREO QUE LO QUE DEBERÍA DE MEJORARSE DEL TALLER ES...

COMENTARIOS DE ALUMNAS Y ALUMNOS EN LA EVALUACIÓN FINAL

ALUMNAS Y ALUMNOS	LAS COSAS MAS IMPORTANTES QUE APRENDI	EL TALLER ME SIRVIO PARA	SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL TALLER
1	A expresarnos bien de todos nuestros compañeros y de nosotros mismos.	Para desenvolverme bien en todo lugar.	Que todos escuchemos a todos.
2	A saber lo que se nos dificulta y actuar correctamente para superarlo.	A valorar la vida y lograr lo que quiero.	La disciplina y respeto en el grupo.
3	A considerarme valiosa.	Para no tener mi autoestima tan baja.	La disciplina y que se puedan escuchar unos a otros.
4	A cómo defender y respetar a los demás.	Aprender cómo defender nuestros derechos.	Que el taller tenga mucho éxito en todas sus aplicaciones.
5	A conocernos a nosotros mismos y a no burlarme de los demás.	Aprender cómo defender nuestros derechos.	Que sea más ameno.
6	A que no te desanimes y a elevar mi autoestima.	Para enfrentarme al medio.	Que sean más rápidos.
7	A ser respetada aunque no sea como los demás	Aprender cómo superarme.	Que haya mas orden en el grupo
8	Aprendi muchas cosas que elevan mi autoestima	Para elevar Mi autoestima y valores humanos que son fundamentales.	Que las sesiones sean más rápidas.
9	Para saber que las personas ciegas podemos salir adelante en la vida y no sólo pedir limosna en el metro.	Para salir adelante.	Fueron muy bonitas siempre las recuerdo mucho. Que apliquen al final instrumentos diferentes.
10	A comportarme con respeto ante los demás y no burlarnos de nuestras diferencias.	Para tener mejor autoestima.	Que sean más rápidas las clases
11	A valorarme a mí misma y a respetar a los demás.	Para conocer a todos mis compañeros.	Incluir otras actividades que lo hagan aún más ameno.
12	Que debo respetar a los demás.	Para comprender a las personas.	Que no haya criticas en el grupo y que el taller sea más divertido.
13	A defender nuestros derechos y a quererme a mí mismo.	Para conocer nuestros derechos.	Que sea más ameno.

14	Fue muy agradable para saber cómo manejar y solucionar las dificultades que se me presenten a futuro.	Sentirme bien y lograr mis metas.	Que todos los compañeros pongan atención, que respeten a quien de su opinión y dejen oír de lo que están hablando.
15	Querermme, valorarme y muchas cosas más.	A respetar a mis semejantes.	Que sea más divertido.
16	No debo estar esperando a que me solucionen las cosas, yo debo poner de mi parte.	Aplicar lo aprendido en la vida cotidiana, ya sea en la calle o en la escuela.	Que hablemos más de los derechos de otros grupos
17	A saber respetar a los demás y aceptarnos tal cual somos y que los demás nos acepten seamos como seamos.	Para rescatar los valores primordiales como el respeto, la solidaridad.	Se tiene que mejorar el orden.
18	A valorarme más.	Conocerme más	Que sea más ameno.
19	A respetar a los demás y buscar ser respetado.	Respetarme y querermme mas.	Que se hagan más dinámicas divertidas.
20	A mejorar mi autoestima y conocer nuestros derechos.	Conocer mis derechos.	Que sea más entretenido.
21	A saber que tengo derechos y que hay que defenderlos.	Valorarme a mi y a los demás	Que se tenga más disciplina.
22	A respetar a los demás y trabajar en equipo	Saber que tengo derechos.	Que participemos más.
23	A que nos podemos apoyar con nuestras diferencias y defender nuestros derechos.	Tener presente que tenemos derechos.	Que haya técnicas más rápidas.
24	A mejorar mi autoestima sabiendo que soy valiosa.	Valorarnos aunque seamos diferentes.	Que se cuide la disciplina y el interés.