



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES “ZARAGOZA”

**PROBLEMAS DE INTEGRACION DE ALUMNOS CON NECESIDADES
ESPECIALES A ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS EN EL D. F.**

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE PSICOLOGIA

PRESENTA:

DURAN RUIZ PABLO RICARDO

JURADO DE EXAMEN

LIC. JOSÉ A. MONTAÑO ÁLVAREZ

LIC. MANUELA M. ALARCÓN NAVARRETE

LIC. EMILIA PALOMINO HASBACH

LIC. ALFREDO VILLEGAS LÓPEZ

LIC. GUADALUPE GREGOR LÓPEZ



MÉXICO D.F

SEPTIEMBRE 2009



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 y/o Dedicatorias

A mi madre:

*He llegado a un punto más en mi camino.
miro hacia atrás y veo con gusto aquellas
tantas noches en las que cansada me
obligaste a dormir; más no es el final del
camino falta aún mucho más, pero no quiero
pasar, esta vez la sensación de agradecerte
cada minuto, cada frase de aliento, cada gota
de amor; que nadie como tu sabes dar.
Y agradecerle a DIOS eternamente la dicha
de tener una madre como tu*

También agradezco el tener la bendición
de tener a mis hijos a los cuales amo
entrañablemente y que me dieron toda su
comprensión

Al igual agradezco a mis hermanos y profesores
por su ayuda y apoyo incondicional que me
brindaron para la terminación de esta
tesis para la obtención de mi título profesional

Hoy y siempre Infinitas gracias

LIC. PABLO RICARDO DURÁN RUIZ

Lic. en Psicología

Generación 1993- 1997

Índice

Resumen.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I. Intervención Psicopedagógica en los trastornos del Desarrollo.....	13
Conceptualización, ámbito y modelo integral	
De un modelo médico a un modelo educativo	
1.1 Los trastornos del desarrollo.....	13
1.2 Intervención psicopedagógica.....	14
1.3 Hacia un modelo integral de intervención psicopedagógica.....	16
1.4 La intervención psicopedagógica en integración y establecimiento de relaciones.....	16
1.5 Normalización y alternativas de intervención psicopedagógica en personas con trastornos del desarrollo.....	18
Capítulo 2. Problemática, propósitos y estrategias (metodología).....	20
2.1 Educación de estudiantes con necesidades especiales.....	22
2.2 El énfasis tradicional en la colocación especial.....	22
2.3 Problemas con la colocación especial.....	23
2.4 El principio del ambiente menos restrictivo.....	23
2.5 Investigación sobre la corriente principal y la reintegración.....	23
2.6 Programas de instrucción no categórica.....	25
2.7 Enseñanza a estudiantes especiales: consideraciones generales.....	25
2.8 Implicaciones para los profesores.....	27
2.9 Preparación de estudiantes discapacitados para la reintegración.....	27
2.10 Tratamiento de condiciones de discapacidad especiales.....	28
2.11 Deterioro visual.....	28
2.12 Deterioro auditivo.....	28
2.13 Deterioro del lenguaje.....	29
2.14 Retardo mental leve.....	29
2.14a Otras formas de conceptualizar y responder al retardo mental.....	29
2.15 Trastornos de conducta.....	30
2.16 Formas en las que puede ayudar el profesor (1).....	30
2.17 Discapacidades ortopédicas.....	31

2.18	Discapacidades de aprendizaje.....	31
2.19	Formas en las que puede ayudar el profesor (2).....	32
2.20	Enseñanza de estudiantes con discapacidad de aprendizaje en la escuela secundaria.....	32
2.21	Conservar las discapacidades en perspectiva.....	33
2.22	Aprendizaje activo en la educación especial.....	33
2.23	Aprendizaje autorregulado.....	33
2.24	Instrucción de estrategia metacognoscitiva.....	34
Capitulo 3.	Programas de educación individual.....	36
3. a	Leyes públicas 99-457 y 98-199 de los Estados Unidos de América...37	
3.1	Estructuración de dependencia.....	37
3.2	Toma de decisiones.....	37
3.3	Irrelevancia del empleo.....	37
3.4	Expectativas que se cumplen.....	38
3.5	Centrarse en la discapacidad.....	38
3.b	Estudiantes talentosos con discapacidades y estudiantes talentosos con desventajas.....	38
3.c	Educación de estudiantes con necesidades especiales en resumen....	40
Capitulo 4	Los derechos de las personas con discapacidad: Por una cultura de la implementación.....	41
	Programa de cooperación sobre Derechos Humanos México- Comisión Europea	
4.1	¿Ante un nuevo paradigma de protección? , Christian Courtis.....	41
4.2	Hacia un nuevo paradigma de los derechos de las personas con discapacidad, Lic. Raúl S. González Návar.....	41
4.3	Experiencias comparadas América Latina-Europa, Dra. Amalia Gamio Ríos. La situación internacional.....	42
4.4	La situación en México.....	43
4.5	El derecho a la educación.....	43
Capitulo 5	Mujer y discapacidad, Lic. Elizardo Rannauro Melgarejo.....	44
5.1	Compromisos del gobierno de México en los instrumento internacionales a favor de los derechos humanos de las personas con discapacidad.....	44

5.2 Mujeres y menores en la Convención sobre Derechos de las Personas con discapacidad.....	45
5.3 Esas perfectas desconocidas, Lic. Susana Sandra Oliver Mujer con discapacidad: educación y accesibilidad.....	46
5.4 Mujer y discapacidad, Lic. Maria Juana Soto Santana educación.....	46
5.5 Acciones de armonización para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Lic. Esperanza Morelos Borja.....	47
Capítulo 6. Conclusiones del Seminario Internacional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	49
6.1 Marco jurídico en materia de discapacidad.....	49
6.2 Reto de las políticas públicas.....	49
6.3 Accesibilidad universal y políticas públicas.....	50
6.4 Educación.....	50
6.5 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad....	51
6.6 Artículo 24. Educación.....	51
6.7 Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad Lic. Patricia C. Brogna.....	53
6.8 Los juegos de verdad en la definición de la discapacidad.....	53
6.9 Deficiencia.....	54
6.10 Discapacidad.....	54
6.11 Minusvalía.....	54
6.12 Los juegos de verdad en la construcción de los derechos.....	56
6.13 Discapacidad e igualdad: la otredad en el derecho.....	57
Capítulo 7 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad....	59
7.1 Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976).....	62
7.2 Observación general número 5 (personas con discapacidad) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (1994) G. Artículos 13 y 14. Derecho a la educación.....	63

Capítulo 8 Un niño especial en mi aula. Lic. Patricia Frola Ruiz.....	64
8.1 ¿Qué es la integración educativa?	
El concepto y sus orígenes.....	64
8.2 Integración educativa.....	64
8.3 ¿A que llamamos necesidades especiales?	
Conceptos básicos.....	64
8.4 Menor con necesidades especiales.....	65
8.5 Menor con necesidades educativas especiales.....	65
8.6 Equidad en las oportunidades.....	65
8.7 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).....	66
8.8 La educación especial en paralelo y su tendencia a segregar a los niños.....	66
Capítulo 9 La apremiante necesidad de dar un giro a la educación especial poniéndola al servicio de la educación básica.....	68
9.1 El escenario internacional	
La ONU-UNESCO y las declaraciones mundiales sobre niños con necesidades especiales.....	68
9.2 Las necesidades educativas especiales más frecuentes.....	71
9.3 Los problemas de aprendizaje.....	72
Características	
9.4 Definición.....	72
9.5 Problemas motores y/o para la movilidad independiente.....	72
9.6 La parálisis cerebral.....	73
9.7 Problemas de salud crónicos.....	74
9.8 Problemas visuales.....	76
Definición	
9.9 Trastornos auditivos: sordera e hipoacusia.....	76
9.10 Aspectos educativos.....	76
9.11 Trastornos emocionales conductuales.....	77
9.12 Déficit conductual.....	79
El aislamiento, introversión, inhibición e intervención escasa.	
9.13 El papel de la familia.....	80
9.14 Excesos conductuales.....	80

9.15 Hiperquinesia.....	81
9.16 Conducta agresiva.....	82
9.17 Negativismo desafiante.....	84
9.18 Predisposiciones familiares.....	84
9.19 La escuela.....	85
9.20 Dificultades en la comunicación y problemas de lenguaje.....	85
9.21 Trastornos del lenguaje expresivo.....	85
9.22 Trastornos del lenguaje receptivo.....	85
9.23 Trastornos del lenguaje mixto.....	86
9.24 Trastorno fonológico (de articulación).....	86
9.25 Tartamudeo.....	87
9.26 Discapacidad intelectual.....	88
9.27 La integración educativa ¿Derecho universal o política de sexenio?...89	
9.28 Equidad o igualdad.....	89
9.29 El maestro, el niño y sus padres: los protagonistas.....	89
9.30 Los maestros y los cambios.....	90
9.31 Actitudes, temores y limitaciones ante situaciones de integración.....	90
9.32 El niño, sus necesidades y la convivencia con la diversidad.....	92
9.33 Preparando el terreno hacia la integración de niños con Necesidades educativas especiales Propuestas de aproximación a la integración escolar Un programa de intercambio.....	96
Capitulo 10 Los padres de familia sus temores, sus necesidades de apoyo, su derecho a elegir la escuela de sus hijos.....	97
10.1 ¿Cómo responder a la necesidad de los padres?.....	97
10.2 Niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular: El trabajo cotidiano.....	97
10.3 Las adecuaciones al curriculum.....	98
10.4 Definición.....	99
Capitulo 11 La escuela de padres, parte esencial de una escuela Integradora.....	100
11.1 La formación de la “Escuela de Padres”	100
11.2 La función catalizadora del grupo de escuela de padres.....	101

11.3 La función educativa de la escuela no termina en las aulas.....	101
11.4 Las etapas de la formación de la escuela de padres	
La detección de necesidades.....	102
11.5 La planeación.....	103
11.6 La integración de niños con necesidades educativas especiales	
y el programa de escuela de padres.....	104
Capitulo 12 Equidad y calidad para atender la diversidad.(2002.....	105
1er Congreso Internacional de Integración de niños con	
Discapacidad a la escuela común, Fundación Claudia Thevenet	
12.1 Introducción.....	105
12.2 Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una	
nueva civilización. López Melero Miguel.....	106
12.3 Una formación personal para los profesionales a cargo del	
niño discapacitado desde una perspectiva de integración.	
Darroult, Iván.	108
12.4 Inclusión de niños con discapacidad a la escuela común.	
Evans, Peter. El primer paso a la inclusión.....	109
12.5 La integración del self (yo propio), capacidad de comprender	
<i>y el dolor psíquico en niños y adolescentes Tolentino Rosa José</i>	
<i>La educación restrictiva y la excesivamente indulgente</i>	111
12.6 En dirección a la experiencia del dolor psíquico. Bion, W.	111
12.7 Privación en la infancia y trastornos emocionales	
Comprender las diferencias es un rumbo para la verdadera	
Integración.....	112
12.8 Medidas preventivas y programas de prevención.....	113
12.9 Lidando con la envidia.....	113
Capitulo 13 De la cultura del hándycap a la cultura de la diversidad,	
López Melero Miguel La normalidad de la diversidad.....	115
13.1 La diferencia como valor	116
13.2 Una sociedad de todas y todos, pero con todas y todos.....	117
13.3 Una escuela de todas y todos, pero con todas y todos.....	119
13.4 La diversidad como valor.....	120
13.5 El sentido inclusivo del curriculum.....	121

13.6 La escuela sin exclusiones: una escuela enriquecida por la diversidad	123
Capítulo 14 Informe de las actividades realizadas en el trabajo profesional de orientador educativo vocacional en la escuela secundaria No. 93 para trabajadores “Arqueles Vela”, ciclo escolar 2007-2008...	126
Conclusiones.....	131
Recomendaciones y/o Sugerencias	136
Referencias.....	138
Anexo 1:	
Cronograma de Actividades	
Actividades desarrolladas, Noviembre de 2007 A Mayo 2008.....	139
Anexo 2:	
Cuadros de los planes de actividades a realizar en sesiones psicopedagógicas a todos los grupos de la escuela secundaria para trabajadores No. 93 “Arqueles Vela”.....	148
Anexo 3:	
Informe de alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela secundaria para trabajadores No. 93 “Arqueles Vela” dirigido al Prof. Leonardo Aguirre López supervisor escolar de la zona 10 San Miguel Teotongo en la DGSEI de la SEP.....	155
Anexo 4:	
Relación de alumnos que presentan problemas de aprendizaje y de adicciones a sustancias nocivas a la salud de la escuela secundaria para trabajadores No. 93 “Arqueles Vela”, dirigido al Prof. Leonardo Aguirre López supervisor escolar de la zona 10 San Miguel Teotongo en la DGSEI de la SEP.....	158
Bibliografía.....	162

RESUMEN

La intervención psicopedagógica del orientador educativo en escuelas secundarias públicas es de vital importancia puesto que funge como guía y consejero, además de que con su trabajo profesional identifica los conocimientos que tienen los alumnos, sus hábitos, valores, cualidades, aptitudes, actitudes, capacidades, intereses y en especial detecta los problemas psicosociales a los que se enfrentan y que los aquejan.

Dicha intervención está centrada hacia los alumnos que necesitan de ayuda profesional, ya sea los que presentan ausentismo, deserción, indisciplinas y reprobación escolar y se prioriza hacia los alumnos que han sufrido trastornos en su desarrollo, por diferentes causas, ya sea por falta de atención de sus padres al no aplicarles la vacuna antipoliomelítica por ignorancia o por falta de recursos, también por problemas al nacer, por desnutrición de la madre al vivir en pobreza extrema, por traumatismos graves en algún accidente etc.

Dichos alumnos son calificados como discapacitados que según la norma, es la ausencia de alguna capacidad, pero en la práctica demuestran que desarrollan más otras en ausencia o deterioro de las mismas.

En este trabajo profesional se pretende concientizar a la comunidad en general para que no exista inequidad, desigualdad y rechazo psicológico y físico hacia los alumnos con capacidades diferentes o con necesidades educativas especiales en las escuelas secundarias públicas, pues aunque presentan barreras en el aprendizaje, con la asistencia del orientador educativo, pueden superarlas, puesto que se esfuerzan mayormente tanto para obtener buenas evaluaciones, como para integrarse completamente a la sociedad en donde conviven diariamente con familiares, amigos y compañeros.

INTRODUCCION

La labor docente psicopedagógica del orientador educativo esta centrada en resolver los problemas del discapacitado para integrarse a la comunidad escolar en las escuelas secundarias publicas tanto diurnas como para trabajadores.

Este trabajo psicopedagógico de integración es difícil desde el inicio, puesto que los alumnos discapacitados al momento de la inscripción, en su mayoría, vienen con una predisposición negativa, con temor y de que van a ser tratados incorrectamente, puesto que en el seno familiar son subestimados y sobreprotegidos por lo que al llegar a la adolescencia que es la etapa en la que llegan a la escuela secundaria no exhiben algún desarrollo en su madurez juvenil y se hacen muchos cuestionamientos pues prácticamente el ambiente de dichas escuelas es completamente desconocido para todos los alumnos de primer ingreso.

En su integración en el devenir diario en dicho ambiente se les dan prerrogativas para que puedan adaptarse correctamente, aunque encuentran una diversidad de profesores diferentes unos de otros, ya sea que son profesores de carrera con amplia experiencia de años de servicio, a los cuales en algunos casos reciben capacitación, para dar el trato correcto a los alumnos discapacitados, en otros casos existen profesores, con preparación profesional y que también están constantemente actualizándose para que dichos alumnos reciban un trato justo y meritorio.

En la integración adaptativa de dichos alumnos, estos encuentran que algunas veces son comprendidos pero a la vez rechazados por la mayoría de sus compañeros, que aunque los aceptan, prefieren trabajar con compañeros supuestamente "normales", por que a dichos alumnos los califican sus compañeros, como "anormales", por lo que en sus actividades escolares, tienen que realizar una doble labor, tanto cumplir con dichas actividades como el ser aceptados por sus compañeros en trabajos colectivos, puesto que para no recibir burlas y sentirse avergonzados, no se atreven a preguntar si tienen alguna duda, no intervienen en participar en clase y solo lo hacen a pedimento expedito de los profesores, en algunos casos dichos alumnos prefieren

aislarse, aunque casi siempre cumplen con las tareas en casa, puesto que son ayudados, en la mayoría de los casos por sus familiares.

En otros casos dichos alumnos se esmeran por aprender pero en la mayoría de estos, exhiben trastornos del desarrollo como: atención dispersa, lento aprendizaje, dislexias, disgrafías, discálculia, autismo leve, debilidad visual y auditiva, lenguaje verbal distorsionado, retraso mental leve al exhibir una edad cronológica menor a la edad real, hipertrofia músculo esquelética leve, déficit de atención con hiperactividad mental distorsionada leve, ansiedad, fobias, discapacidad motora leve, y en algunos casos hasta han sufrido maltrato infantil por parte de sus familiares, por lo que la labor de integración es ardua, ya que aunque son ayudados eficientemente por todo el personal docente en dichas escuelas y en especial, por los orientadores educativos, puesto que su labor es desempeñada durante todo el trayecto en la estancia de los alumnos discapacitados en estos centros educativos y una de las estrategias de mayor importancia es que aparte de todo el trabajo docente de integración adaptativa durante un tiempo y agotando todos los recursos escolares existentes, se les tiene que canalizar para que reciban ayuda de especialistas profesionales en los centros comunitarios de salud mental u otras instituciones similares, pues se dan casos de que no han recibido dicha ayuda en alguna fase de su vida y por lo tanto su integración a la comunidad escolar en secundarias publicas es sumamente importante aunque problemática y difícil, por lo ya expuesto anteriormente.

Capítulo 1 Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo.
Conceptualización, ámbito y modelo integral.
De un modelo médico a un modelo educativo

1.1 Los trastornos del desarrollo.

Las personas que presentan trastornos del desarrollo pueden aprender, pueden adaptarse, y es preciso crear programas educativos que den respuesta a sus necesidades educativas especiales.

Dichos trastornos tienen su origen en la infancia o en la adolescencia, aunque pueden perdurar durante toda la vida de las personas. La forma de intervenir y tratar a estas personas habrá de ser educativa principalmente, lo que se puede hacer es enseñarles habilidades, actitudes, conocimientos, procedimientos, etc. En último extremo a ser personas.

El Acta de Trastornos del Desarrollo de 1977 (*Developmental Disabilities Act*) . Define los trastornos del desarrollo "...como crónicos, severos y atribuibles al retraso mental, parálisis cerebral, epilepsia o autismo, porque tales condiciones consisten en alteraciones similares del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa y requieren servicios y tratamientos similares a los requeridos para tales personas" (Schopler, 1983).

Concepto de necesidades educativas especiales

En el informe de Mary Warnock sobre necesidades educativas especiales se aboga por la abolición de las clasificaciones y se enfatiza el análisis de las necesidades educativas especiales que presenta cada persona con trastornos,

En el ámbito escolar todos los alumnos presentan necesidades educativas diversas las cuales pueden ser cubiertas por el sistema educativo ordinario debido a la preparación de los profesores y la disponibilidad de recursos instruccionales diversos, estas necesidades entran dentro de lo esperable para todos los alumnos.

El problema comienza cuando estas necesidades educativas no pueden ser atendidas con los recursos ordinarios del sistema, sea por falta de preparación, sea por exceso de alumnos por aula (secundarias diurnas), sea

por la ausencia de recursos específicos que si estén disponibles en otro u otros centros educativos (secundarias diurnas con programas de escuelas de calidad); entonces y solo entonces hablamos de *necesidades educativas especiales*. Por tanto, a medida que el desarrollo social y tecnológico proporcione soluciones que cubran a una capa de población mayor, habrá menos necesidades especiales de todo tipo (secundarias para trabajadores que son menos favorecidas con programas especiales). Un ejemplo esta en la potenciación de la accesibilidad, la eliminación de escaleras, la construcción de puertas amplias, la creación de entornos fácilmente accesibles y protectores hará que las personas con deficiencias físicas puedan desenvolverse con facilidad y sin problemas, pero también el resto de la población. Las necesidades educativas especiales disminuyen a medida que aumentan las respuestas protectoras, generalizadas y “saludables” para toda la población.

El peso de la responsabilidad no solo recae en la persona y en sus límites, sino en el entorno físico y social, incluyendo las escuelas, la familia y la comunidad.

El informe Warnock nos indica también que las personas tienen necesidades diferentes que es preciso atender pero las personas también presentan trastornos diversos, y este conocimiento puede ayudar en la forma en que han de ser cubiertas. Conocer el trastorno, sus características, sus limitaciones, sus posibilidades, representa la otra cara del problema que es preciso abordar y se debe asumir un equilibrio entre estos dos polos.

1.2 INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA

La intervención es de carácter intencional y planificado, exigiendo un nivel de estructuración y formalización. Cuando la intervención se hace a través de otros, como en el caso de la intervención familiar temprana para el lenguaje.

(Clemente y Limeró, 1997), las características de la misma son diferentes a las de la que realiza un profesional. La actuación eficaz del profesional consistiría en monitorizar el proceso de forma que se ajuste a las características naturales e informales de la intervención madre/padre, niña/o observada en el desarrollo normal. Del mismo modo, la intervención que

realiza el profesional a través de los profesores o a través de la institución educativa o familiar o comunitaria tendría estas características de naturalidad y de ser indirecta. La intervención es facilitadora, establece puentes y ayudas andamiadas, que han de ser progresivamente retiradas para facilitar la autonomía.

La intervención se situara a lo largo de un continuo de gradación en alguna de estas características: podrá ser directa o indirecta, especializada o no, formal o informal, intencional o incidental, planificada o espontánea, global o específica, sistémica o parcial. Una cuestión de importancia es que la intervención sigue los principios de modelos teóricos y por tanto de aplicación tecnológica y esta guiada por principios y valores filosóficos importantes, como es el caso del “principio de la normalización” y determinados por las administraciones publicas como el de sectorización de los servicios o el de *integración escolar, social y laboral*.

Una primera fuente de la comprensión de la intervención con el calificativo de “*Psicopedagógica*” viene dada por las aportaciones disponibles desde la psicología y desde la pedagogía o educación. Pero como toda disciplina persigue a una construcción propia, y esta construcción es la que habrá de desarrollarse en los próximos años.

Una ilustración de esta forma de intervención que se ha denominado actuación educativa y evolutiva (García, 1990) gira entorno a la actuación en la evaluación, la actuación en el programa de *integración escolar*, la actuación de tipo consultiva, la actuación en la formación del profesorado, *la actuación en la orientación* y la actuación preventiva del fracaso escolar.

Todos estos niveles de actuación inciden en la mejora de la calidad de la enseñanza y son de carácter especializado, intencional y planificado y suponen un modelo integrador de conocimientos psicológicos y educativos. La cuestión es que lo psicopedagógico es mas amplio y rico, pues concibe situaciones no solo de psicología de la instrucción o de psicología escolar sino de aspectos educativos manejando claramente variables organizativas, de calidad educativa, del contexto familiar y social, incluyendo la educación no formal y la perspectiva del ciclo vital complementándose con tradiciones como el consejo *y la orientación psicológica en el marco escolar y las tradiciones*

educativas más generales como la de la educación especial, empieza a cobrar vida propia y demanda una construcción como disciplina independiente. Al hablar pues de intervención psicopedagógica no se hace sino concretar profesional y científicamente un tipo de intervención (García, Cantón y García, 1990).

La intervención psicopedagógica es la que llevan a cabo los psicopedagogos, y por tanto es especializada, intencional y planificada. Pero es también lo que se lleva a cabo a partir de los modelos teóricos y tecnológicos respectivos, que surgen de la disciplina psicopedagógica.

1.3 Hacia un modelo integral de intervención psicopedagógica

Una manera de considerar la intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo es desde la concepción de un modelo de evaluación e intervención integral o sistémica con cinco perspectivas:

- 1) el ámbito de la intervención psicopedagógica
- 2) la perspectiva de las necesidades especiales
- 3) la perspectiva de las técnicas, estrategias o modelos de intervención
- 4) la perspectiva del desarrollo a lo largo del ciclo vital
- 5) la perspectiva del desarrollo concreto.

1.4 La intervención psicopedagógica en integración y establecimiento de relaciones.

En trastornos del desarrollo ilustrare con el trabajo de Higgins (1992) sobre la integración de personas con deficiencias auditivas. Según Higgins la integración no se convierte en exitosa por si misma, sino que se precisa el trabajo coordinado y eficiente de muchos agentes, en el ámbito familiar de todos los parientes cercanos, en el escolar de docentes, orientadores educativos, trabajadores sociales, etc. Y en el social, amigos y en particular en los centros de salud en su organización social del trabajo, en el cual se identifican actuaciones desarrolladas a) por el personal, b) por los afectados y c) por la familia de los afectados. Siguiendo el símil, se puede hablar de: 1) trabajo con Las maquinas, 2) trabajo de seguridad, 3) trabajo de calidad, 4) trabajo psicológico, 5) trabajo de confianza, 6) trabajo de corrección y 7)

trabajo de coordinación y articulación. Esto refleja la complejidad de las actuaciones en Integración, en que para que sea exitosa se precisa el trabajo coordinado y experto de muchas personas. Estas actuaciones se potencian entre si de forma sostenida y se convierten en una espiral positiva en forma de escalada, con efectos muy saludables. Siguiendo el símil, se pueden sintetizar en cinco los focos de intervención psicopedagógica: 1) la intervención en la ubicación, 2) la intervención de la potenciación, 3) la intervención en las relaciones, 4) la intervención en la identidad y 5) la intervención en la monitorización. La interacción social exitosa será la piedra de toque para la conquista de la integración real. Estas interacciones permitirán conseguir niveles satisfactorios de relación entre los participantes y el fomento de la integración social. Cuando las interacciones no son satisfactorias, se produce la exclusión y el aislamiento de las personas con trastornos del desarrollo o el aislamiento de sus familias o de los propios maestros especialistas del resto.

Son varias las actuaciones de interés en este sentido:

1. La intervención en la socialización.

Creación y participación en intercambios placenteros de todo tipo, aprovechando las situaciones cotidianas para compartir momentos, los detalles educados y la concienciación sobre la responsabilidad compartida por la existencia de relaciones cordiales y armoniosas.

2. La intervención en el fomento del servicio al educando y en la toma de compromisos y responsabilidades en la organización y participación en actividades extraescolares.

3. La intervención en la personalización de las relaciones, al considerar a cada persona por su nombre. En definitiva, considerar a las personas como tales y no como una estadística o una etiqueta que las diferencia del resto.

4. La intervención en la inclusión o integración, la consideración como parte del centro a la vida del mismo a las personas con trastornos del desarrollo a sus padres y a los profesores, como la participación en reuniones de alumnos y de padres etc. Y para la toma de decisiones en su integración determinándose en las juntas de consejo técnico escolar y turnándolas a la dirección en todo caso y también tratadas por las comisiones pedagógicas (docentes en general).

1.5 Normalización y alternativas de intervención psicopedagógica en personas con Trastornos del desarrollo.

Partiendo de la definición de normalización como “la utilización de los medios que sean tan normativos culturalmente como sea posible para establecer y/o mantener las conductas personales y características que sean tan normativas culturalmente como sea posible” (Wolfensberger, 1972). Las personas con trastornos del desarrollo precisan el desarrollo de instrumentos de mediación Alternativos –re-mediación- y en contextos habituales comunicación no vocal, facilitada y con lenguaje natural, tras la conquista de la escolaridad obligatoria parece haberse solucionado el problema cuantitativo.

Con la normalización estamos en el comienzo del buen camino en la provisión de servicios para las personas con trastornos de desarrollo, aunque solo se responde a la cuestión de la cantidad puesto que se tienen que atender a las personas con trastornos del desarrollo de forma comprensiva respondiendo a todas sus necesidades desde un enfoque socio histórico cultural y en concreto en torno a los conceptos de vehículos e instrumentos de mediación.

Si la normalización es un fin en si, se hace difícil de manejar. En cambio, como proceso de búsqueda de alternativas, parece, más deseable. Como fin desanima la alternativa de la calidad. Mesibow (1990) propone una vuelta a las necesidades individuales de las personas con discapacidad entiende la normalización no como un objetivo sino como una forma de implementar estrategias, que valoren y acepten a las personas con trastornos, que no las estigmaticen, que promuevan su desarrollo y consideren el potencial de padres, profesionales, comunidad, etc.

Si resulta que las personas con trastornos del desarrollo han de asumir los valores de la mayoría, ello puede ir en contra de su propia valía. El principio de normalización es simplista al asumir valores homogéneos en las personas “válidas” y en conductas aceptables, y considera devaluadas a las personas con trastornos del desarrollo.

El principio de normalización fomenta las relaciones con los “normales” debilitando el apoyo mutuo entre personas con los mismos trastornos del desarrollo y sus familias, lo que perjudica a los afectados, pues se sabe que

este tipo de grupos fomenta una disminución de la ansiedad y fortalece a sus miembros ante las dificultades comunes.

Las personas con trastornos del desarrollo tienen valores personales, humanos, sociales y culturales diferentes, y precisan de respuestas administrativas, sociales y profesionales diversificadas y que respeten su propia valía, que fomenten y promuevan su capacidad de decisión, su inclusión en plano de igualdad, aunque para ello se exijan recursos extraordinarios e incluso medidas de desigualdad positivas.

Las personas con trastornos del desarrollo no solo tienen necesidades educativas especiales; pueden presentar necesidades médicas especiales (Dupont 1993) que es preciso tratar o necesidades familiares especiales que es necesario abordar desde un enfoque contextual del conflicto social (Farrington y Chertok, 1993), necesidades de guía y consejo sea para los maestros ordinarios, para los de educación especial, para los padres o para los otros iguales (Gisbers, 1994), necesidades sociales especiales en las personas con trastornos del desarrollo y sus familias, necesidades de afrontamiento especiales (Knoblock y Lehr, 1986), necesidades de desarrollo del staff (Kontos y File, 1993), e incluso necesidades especiales en el hogar y en la comunidad (Maaskant, 1993).

Capítulo 2 Problemática, propósitos y estrategias (Metodología)

La problemática psicosocial a la que nos referimos es a la integración de los discapacitados a la comunidad escolar en escuelas secundarias públicas diurnas y para trabajadores.

Los propósitos son implementados en estrategias que se llevan a cabo con la intervención tanto del orientador educativo como de todo el plantel docente y en colaboración de toda la comunidad en general.

En primer lugar, en sesiones de la semana propedéutica para profesores anterior al inicio de clases, se analizan los casos de alumnos problemáticos o de mayor relevancia y entre estos, de los alumnos con necesidades especiales o con problemas de adaptación escolar y en plenaria se proponen alternativas de solución, principalmente de estos últimos ya que se tratan los problemas en que se han visto envueltos puesto que han sido sujetos a segregación, discriminación, aislamiento, agresiones psicológicas, verbales y físicas; En primera, cada profesor elabora un plan y proyecto escolar anual en el que además de la planeación didáctica deben especificar las tácticas específicas para toda la diversidad de alumnos que tienen a su cargo y en específico a los que tienen barreras en el aprendizaje puesto que según los lineamientos de la secretaria de educación pública se les debe de detectar a tiempo para darles una pronta intervención psicológica y así en primera instancia canalizarlos al departamento de orientación educativa en donde se les implementa, a cada caso en específico, un seguimiento psicopedagógico que contiene varios puntos a desarrollar entre los que se encuentran: 1. Revisión y supervisión de actividades escolares en casa vigiladas estas por padres o tutores o sustitutos de estos, 2. La elaboración de un cronograma de actividades para obtener una buena administración del tiempo de actividades escolares en donde tengan que desarrollarlas dichos alumnos, 3. Elaboración de un cuaderno de tareas que tiene que ser firmado diariamente por los profesores, además de que tendrá que anotar todas las observaciones que crea pertinentes para que los padres, al revisarlo y firmarlo, estén pendientes de los avances en aprovechamiento que esta teniendo su hija(o).

En lo que concierne al trabajo del orientador educativo elabora un expediente para cada uno de los alumnos del centro educativo poniendo especial atención en alumnos que exhiban alguna problemática en específico, como ya se ha mencionado anteriormente, que se les detecten barreras en el aprendizaje por trastornos en el desarrollo o por otras causas, ya sea por la influencia negativa del medio ambiente o por algún accidente traumático que ha afectado alguna de sus facultades tanto físicas como psicológicas o por que dicho trastorno ha sido heredado por los genes, ya que en algunos casos los padres o familiares han sido afectados por, problemas sociales, culturales, familiares, etc. por ejemplo la adicción a sustancias nocivas para la salud.

Se les tiene que llevar un control de reportes haciendo anotaciones periódicas para determinar los logros y avances en cada caso en específico, pues existe una diversidad de alumnos que padecen diferentes trastornos en el desarrollo además de los que presentan problemas de aprovechamiento, ausentismo, deserción y reprobación escolar continua por diferentes causas que en su mayoría son problemas psicosociales que no han sido tratados oportunamente.

Además se tiene contacto directo con los familiares de los alumnos con necesidades especiales brindándoles asesoría específica en cada caso ya sea en sesiones de análisis para cada problema en específico o en recomendaciones particulares para operar la inclusión de padres y/o tutores o sustitutos en todas y cada una de las actividades que desarrollen los alumnos con necesidades especiales y alumnos con problemas de adaptación que presentan barreras en el aprendizaje.

Para operar totalmente la inclusión e integración de alumnos discapacitados a dichas escuelas secundarias y a la comunidad escolar, el orientador educativo se actualiza en las técnicas mas recientes para implementarlas en el centro educativo en que labora, puesto que recibe la supervisión tanto de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER), como de los cursos que se imparten continuamente en los centros de maestros de cada delegación política, además de que algunos profesores siguen estudiando maestrías y doctorados en educación especial y otras

especialidades para seguir superándose y activar dicha información en sus centros de trabajo.

2.1 Educación de estudiantes con necesidades especiales

El entendimiento de las necesidades legítimas de los estudiantes con condiciones incapacitantes, se ha incrementado de manera notable en los pasados veinte años en que existe disposición de los educadores para acomodar a los estudiantes especiales. Además., hay un reconocimiento creciente de que todos los estudiantes son especiales y por consiguiente merecen atención personalizada (Ainscow. 1991; Stainback y Stainback 1992).

Por tanto, como se vera, los educadores han cambiado de una política de exclusión a políticas de inclusión, como ejemplo en la secundaria 93 p/t en el año 2007-2008 se habían canalizado a recibir ayuda psicológica en los dos primeros bimestres a 14 alumnos y finalizo el año con 27 alumnos, 12% de 250.

2.2 El énfasis tradicional en la colocación especial

La mayoría de los estudiantes afectados por estos cambios tienen necesidades educativas especiales debido a diversas discapacidades (deterioro en la visión, perturbaciones emocionales, etc.).

Aquellos con discapacidades menos extremas eran aceptados por lo general en escuelas públicas pero a menudo eran segregados de los demás estudiantes durante parte o todo el día. En este enfoque se tiene el buen sentido en identificar a los estudiantes que tienen necesidades especiales usando procedimientos de exploración psicológica seguidos por baterías de pruebas diagnosticas cuando este indicado, seguir con la evaluación de las necesidades para identificar los servicios especiales y formas de instrucción que requieren los estudiantes individuales y luego colocarlos en ámbitos con profesores especiales que estén preparados para proporcionar experiencias educativas apropiadas.

2.3 Problemas con la colocación especial

También hay razón de preocupación respecto a los efectos negativos de la clasificación y la segregación. Los psicólogos y los sociólogos han reconocido desde hace mucho que ser clasificado como diferente puede producir estigma social, dañar al autoconcepto e iniciar una serie de efectos negativos de profecía que se cumple por si misma (Mackie y Hamilton , 1993). El proceso es exagerado si el estigma da por resultado la segregación de los “diferentes” de los “normales” (Iacone y Stodden, 1987).

La Ley Publica 94-142 es la ley de educación para todos los niños minusválidos que entro en vigor a mediados de la década de 1970 en los Estados Unidos de América, y en resumen, esta ley compromete a la nación a una política de corriente principal y a la inclusión de estudiantes con discapacidades colocándolos en el ambiente menos restrictivo en el que serán capaces de funcionar y todavía satisfacer sus necesidades especiales.

La corriente principal es una política por la que estos estudiantes se mantendrán en la corriente principal de la educación publica general al ser colocados tan a menudo como sea posible en salones de clases regulares en lugar de ser segregados en instituciones separadas o en clases especiales.

2.4 El principio del ambiente menos restrictivo

El ambiente menos restrictivo es el ámbito educativo mas parecido al salón de clases regular (en muchos casos, esto significa la colocación en un salón de clases regular) en el que pueda tener éxito un individuo. El termino implica que los estudiantes especiales no serán clasificados por su incapacidad ni se les dará colocación especial permanente con base en estas clasificaciones sino que en vez de ello van a ser movidos a ámbitos especiales, sólo si es necesario y únicamente mientras sea necesario.

2.5 Investigación sobre la corriente principal y la reintegración

Pueden hacerse tres generalizaciones a partir de la investigación sobre la corriente principal: Primera, los programas que sacan a estudiantes con condiciones incapacitantes leves de los salones de clases regulares y los colocan en salones especiales para la instrucción parecen tener menos efectos

positivos sobre el aprovechamiento que los enfoques en los que los estudiantes reciben instrucción en salones de clases regulares con compañeros no discapacitados. (Leinhardt, 1980; Madden y Slavin, 1983; Thompson, White y Morgan, 1982)

Segunda, mucho de lo que se sabe respecto a la manera en que los estudiantes aprenden no es aplicado a la instrucción de estudiantes con condiciones incapacitantes leves. Tercera, muchos educadores especiales creen que los educadores necesitan reducir de manera sustancial la cantidad de estudiantes a los que se les dan denominaciones especiales y son asignados para ser enseñados en lugares apartados (Ainscow, 1991; Alper y Ryndak, 1992; Fuchs, Fuchs y Fernstrom, 1992; Peterson, 1998).

Algunos estudiantes con condiciones incapacitantes leves no hacen progresos en los salones de clases regulares debido a que no son enseñados en forma activa, pero otros pueden fallar debido a que los profesores hacen demasiado por ellos, sin embargo, al iniciar la mayoría de sus interacciones con estos niños, los profesores pueden haber condicionado a los niños a representar un papel pasivo, Es decir los estudiantes no necesitaban buscar información o asistencia debido a que sus profesores siempre se las ofrecían.

Los profesores de estudiantes en corriente principal necesitan prevenirse contra ser demasiado críticos y demandantes con estos estudiantes, pero también necesitan darse cuenta de que pueden hacer demasiado por ellos (Cullinan, Sabornie y Crossland, 1992). Los estudiantes tienen que iniciar y aprender por si mismos al igual que responder a la estructuración del profesor.

La evidencia conduce a varias conclusiones amplias que pueden guiar la práctica educativa.

1. *La instrucción separada* (instrucción que ocurre fuera del salón de clases regular) es usada en exceso y demasiados estudiantes son asignados a programas especiales. Aunque algunos programas separados son efectivos, por lo general dan por resultado ganancias mínimas en el aprovechamiento por tres razones.

Primera, los estudiantes a menudo no reciben instrucción especial (adaptada a una necesidad particular) y en ocasiones reciben menos

instrucción que en los salones de clases regulares. Segunda, los estudiantes a menudo reciben un currículum fragmentado debido a que hay poca coordinación o ninguna entre los programas regulares y los separados.

2. Una literatura creciente indica que los estudiantes que tienen discapacidades leves aprenden en formas similares y por lo general se benefician del mismo tipo de instrucción que los demás estudiantes.
3. Cuando es posible, los estudiantes con discapacidades leves por lo general son instruidos mejor en los salones de clases regulares.
4. Se necesita que de manera considerable más investigación se centre en el proceso de reintegrar a los estudiantes con incapacidades de aprendizaje.

2.6 Programas de instrucción no categórica

Ysseldyke (1987) reconoce que muchos estudiantes tienen dificultades de aprendizaje en la escuela debido a deficiencias cognoscitivas, problemas perceptivos, trastornos emocionales o problemas de lenguaje. Sin embargo, el argumenta que los conceptos que deberían guiar la practica han perdido su significado pretendido, de modo que términos tales como “incapacitado para el aprendizaje” o “perturbado emocional” no tienen ninguna implicación clara para la instrucción.

2.7 Enseñanza a estudiantes especiales: Consideraciones generales

Ahora los profesores necesitan entrenamiento en métodos para satisfacer las necesidades de los estudiantes especiales además de la preparación tradicional para la enseñanza. Este es el caso en especial en vista de que algunos educadores incluso animan a los profesores a asumir la responsabilidad por la instrucción no solo de estudiantes con discapacidades leves sino también de estudiantes con discapacidades graves (Alper y Ryndak, 1992). Al prepararse para trabajar con estudiantes con discapacidades, los profesores necesitan despojarse de cualesquier estereotipos que puedan haber desarrollado debido a la denominación y segregación pasada de estos estudiantes. Sus discapacidades limitan lo que pueden hacer, pero no son

diferentes de los demás estudiantes en otros aspectos. Se desarrollan y aprenden de acuerdo con los mismos tipos de sistemas motivacionales y así en forma sucesiva (Larrive, 1985; Scruggs y Mastropieri, 1992).

Los profesores de salón de clases reportan que estos estudiantes tienden a no ser desafiantes ni amenazadores. En vez de ello, en su mayor parte son más lentos y dependientes que sus compañeros de clases, así que sus necesidades especiales son más de instrucción que de manejo (por ejemplo, pueden requerir de más enseñanza estructurada y más uso de programas individualizados). Es agradable enseñarles a muchos de ellos debido a que desean tener éxito e intentarán hacerlo. Una consideración importante que se debe tener en cuenta al tratar con estudiantes especiales es: Que en lugar de concentrarse en sus discapacidades, capitalizar sus ventajas para ayudarlos a compensar. En general estos estudiantes deben perseguir los mismos objetivos que otros estudiantes. Al igual que los estudiantes regulares, los estudiantes especiales necesitan expectativas positivas aunque realistas y una instrucción diseñada para permitirles realizar esos objetivos.

Hay evidencia de que algunos profesores mantienen expectativas inapropiadas para los estudiantes con discapacidades. Hanna y Pilner (1983) encontraron que aunque hubo variación en las actitudes hacia condiciones incapacitantes particulares, muchos profesores, en especial los profesores de secundaria, tuvieron actitudes negativas hacia estos estudiantes y se mostraron algo reacios a enseñarles. Guskin y Jones (1982) señalaron que las actitudes hacia las personas con discapacidades tendían a ser menos favorables que aquellas hacia los no discapacitados y que la intensidad de las actitudes negativas varió con el tipo y la gravedad de la discapacidad.

Aunque reconocen que las actitudes negativas de los profesores de salones de clases regular pueden socavar la reintegración, Fuchs, Fuchs y Fernstrom (1992) creen que las actitudes negativas han sido enfatizadas de manera excesiva y que otro factor crítico ha pasado casi sin ser examinado. Sostienen que muchas habilidades y estrategias enseñadas en ambientes más restrictivos no se transfieren cuando los estudiantes intentan usarlas en

ambientes menos restrictivos. Por tanto, muchos profesores ven a los estudiantes reintegrados como carentes de preparación.

2.8 Implicaciones para los profesores:

Preparación de la clase para estudiantes de la corriente principal

Cullinan, Sabornie y Crossland (1992) sugieren que los profesores proporcionen a los estudiantes información acerca de varias discapacidades, los hagan percatarse de las contribuciones hechas por varias personas con discapacidades y sostengan discusiones respecto a las actitudes apropiadas hacia personas con discapacidades.

En el caso de discapacidades obvias, debe decirse a los estudiantes en la clase que esperar y como actuar. Debe obtenerse la cooperación de los estudiantes para dar la bienvenida a estudiantes nuevos y para ayudarlos a participar tanto como sea posible como miembros regulares de la clase.

Los deterioros deben ser descritos de manera directa y objetiva.

En vista de que algunos estudiantes pueden ser reacios a interactuar con estudiantes que tienen discapacidades, el profesor debe estructurar unas cuantas actividades de aprendizaje que permitan el contacto social inmediato (proyecto de grupo, tutoría de los compañeros, mentoría de profesores, guía de orientadores, redes de apoyo, etc.). Sin embargo, como previenen Cullinan, Sabornie y Crossland (1992), los profesores no deben forzar la interacción debido a que esto podría crear resentimiento hacia el niño que esta siendo reintegrado.

2.9 Preparación de los estudiantes discapacitados para la reintegración

Es probable que los profesores puedan ayudar a adaptarse a los estudiantes que están siendo reintegrados reuniéndose con ellos con anticipación, asegurándose de que entiendan la conducta esperada en el salón de clases y evaluando las creencias de los estudiantes acerca de sus capacidades académicas y sus posibles reacciones a los trabajos en el salón de clases (motivación, teoría de la atribución, etc.). Esta entrevista con los padres o tutores podría ayudar a los estudiantes a verbalizar intereses o preocupaciones especiales respecto a unirse a la clase. Las decisiones de los profesores respecto al agrupamiento del salón de clases podrían ser

informadas por estas conversaciones. Estas entrevistas podrían ayudar a los profesores y a los compañeros de clases a evitar avergonzar al estudiante.

2.10 Tratamiento de condiciones de discapacidad especiales

Muchos estudiantes con discapacidades han sido enseñados con éxito en salones de clases regulares desde el principio (estudiantes que tienen alergias, asma, artritis, amputación, diabetes, epilepsia, parálisis cerebral o distrofia muscular etc.). Brantingler y Guskin (1987) discutieron las intervenciones educativas para estudiantes que eran unidos desde el punto de vista cultural, lingüístico y/o situacional. En particular, analizaron las necesidades de instrucción de niños rurales, niños indígenas americanos, niños de trabajadores migratorios y niños con destreza limitada en el idioma inglés.

2.11 Deterioro visual

A menudo se hacen dos distinciones amplias dentro de la categoría más grande de deterioro visual. Los estudiantes ciegos tienen agudeza de visión central de 20/200 o menos en el mejor ojo después de corrección. Los estudiantes cuyos campos visuales están restringidos a veinte grados (visión de túnel) por lo general son clasificados tan bien como ciegos.

Los estudiantes con visión parcial tienen limitaciones visuales que interfieren con su aprendizaje en la medida en que requieren *servicios de enseñanza especiales y ayudas si han de desempeñarse con todo su potencial.*

2.12 Deterioro auditivo

Los educadores (Hallahan y Kauffman, 1991) enfatizan que es importante la edad de inicio del deterioro auditivo. Esto se debe a que entre mas temprano se desarrolla la pérdida auditiva, mayor será la dificultad que tendrá el niño para desarrollar el lenguaje (debido a la relación íntima entre la pérdida de audición y la demora del lenguaje). Los profesionales que trabajan con niños con deterioro auditivo con frecuencia distinguen entre sordera prelingual (presente en el nacimiento) y la sordera poslingual que ocurre después de seis a dieciocho meses después del nacimiento.

2.13 Deterioro del lenguaje

Los estudiantes con deterioros del lenguaje no pueden comprender el lenguaje hablado de otros o no pueden expresarse de manera significativa con palabras habladas. Los problemas más frecuentes que enfrentan los profesores de escuelas públicas son *los trastornos de la articulación*. Hay cuatro trastornos de la articulación comunes: omisiones (*pus* por *pues*), sustituciones (*testo* por *texto*), distorsiones (*puhlacer* por *placer*). Otros problemas incluyen trastornos de la voz (por ejemplo, demasiado fuerte, demasiado suave, tono demasiado alto) y tartamudeo.

2.14 Retardo mental leve

Los estudiantes con discapacidades y con retardo mental leve son los grupos más grandes de estudiantes especiales con los que trabajan los profesores de salón de clases regular. Retardo mental se refiere a un funcionamiento intelectual por debajo del promedio acompañado por deficiencias en la conducta adaptativa. Entonces, para ser clasificado con retardo, un niño debe tener tanto un CI bajo como dificultad para adaptarse a las situaciones sociales. En general, solo los niños con retardo leve (con un CI de 50 a 70) tienen probabilidad de ser integrados en la corriente principal, no los estudiantes con limitaciones mentales más graves.

2.14a Otras formas de conceptualizar y responder al retardo mental

Smith y Luckasson (1992) enfatizan que los estudiantes con deterioro mental de las capacidades intelectuales deben ser vistos primero como personas, como estudiantes individuales que tienen todas las emociones, motivaciones y deseos de otros estudiantes; Por tanto, los profesores necesitan reconocer que estos estudiantes tienen muchas necesidades que son exactamente las mismas que sus compañeros de la misma edad. Smith y Luckasson (1992) proporcionan los siguientes consejos e información para los profesores que trabajan con estudiantes con retardo:

- 1) Darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes con deterioro de la capacidad intelectual tienen retardo mental leve.

- 2) La identificación y la intervención tempranas son críticas. En muchos casos, los efectos del retardo pueden ser disminuidos o incluso prevenidos con la intervención temprana.
- 3) Los profesores en las escuelas públicas por ley deben individualizar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos requerirán
- 4) Instrucción académica especializada en lectura y matemáticas. Sin embargo, para otros estudiantes esto significara instrucción en habilidades funcionales para la vida diaria y para cooperar con los demás. Un objetivo importante para la escuela es ayudar a los estudiantes a desarrollar más capacidad para la autodirección y la autoresponsabilidad de modo que muchos de ellos puedan finalmente llevar vidas autónomas como adultos.

2.15 Trastornos de conducta

Los trastornos de conducta implican una o más de las siguientes características en un grado marcado a lo largo del tiempo:

- 1) Incapacidad para aprender que no puede ser explicada por deficiencias intelectuales o problemas de salud.
- 2) Dificultad para relacionarse con los compañeros y los profesores.
- 3) Reacciones conductuales extremas ante eventos normales.
- 4) Melancolía general o depresión.
- 5) Síntomas físicos frecuentes o temor asociados con problemas escolares.

2.16 Formas en las que puede ayudar el profesor (1)

1. Verbalizar a los estudiantes los problemas que le presentan al profesor o a otros estudiantes, es decir decirles de manera amable pero honesta por que otros reaccionan de manera negativa ante ellos.
2. Ayudar a los estudiantes a disipar la ilusión de unicidad (nadie tiene problemas como los míos)
3. Modelar la expresión apropiada de la emoción.

4. Detener la mala conducta o la emocionalidad antes de que se vuelva traumática.
5. Desarrollar expectativas conductuales firmes y lineamientos de manejo claros.
6. Proporcionar elogios cuando se justifique (especificar la conducta digna de elogio).
7. Establecer lugares donde estos estudiantes puedan trabajar solos de manera ocasional.
8. No esperar resultados rápidos o rendirse debido a que se ve poco progreso. Las conductas desadaptativas de estos estudiantes fueron establecidas a lo largo de mucho tiempo. Toma tiempo resocializar la conducta inapropiada.

2.17 Discapacidades ortopédicas

Las discapacidades ortopédicas incluyen defectos de estructura o función de huesos, articulaciones o músculos.

Estas desventajas limitan el movimiento, pero en ausencia de otras condiciones incapacitantes, los estudiantes con problemas ortopédicos pueden aprender el mismo material que aprenden los estudiantes sin desventajas de aptitud similar.

2.18 Discapacidades de aprendizaje

Las discapacidades de aprendizaje incluyen una gama de trastornos en los que los estudiantes tienen problemas de aprendizaje (por lo general de uso del lenguaje) que no implican dificultades emocionales significativas, retardo mental o sensorial.

Por consiguiente, la definición es algo ambigua y circular. Para que esté presente una incapacidad de aprendizaje, debe haber una discrepancia seria entre el desempeño potencial y el real y ningún otro deterioro sustancial asociado con la deficiencia.

2.19 Formas en las que puede ayudar el profesor (2)

1. Reconocer que es probable que cada estudiante con una discapacidad de aprendizaje tenga problemas únicos.
2. Enseñar en el principio en el nivel de disposición (no en el nivel de potencial).
3. Estructurar trabajos que permitan el éxito inmediato.
4. Hacer trabajos breves.
5. Revisar el trabajo con los estudiantes con frecuencia.
6. Observar de cerca e intentar determinar como aprende mejor cada estudiante. Las experiencias directas y los materiales manipulativos de manera típica funcionan bien.
7. Evaluar con frecuencia el entendimiento de los estudiantes para identificar los trabajos inapropiados tan pronto como sea posible.
8. Dar a los estudiantes mucho tiempo para responder. El procesamiento de la información y la búsqueda de asuntos en la memoria por lo general son difíciles para los estudiantes con discapacidad de aprendizaje, De manera típica, es mejor hacer una pregunta a los estudiantes y esperar en silencio una respuesta. Repetir o replantear la pregunta confunde a los estudiantes.
9. Si un estudiante esta bajo medicación, averiguar los efectos de los medicamentos. Si causan somnolencia o actividad excesivas, véase si la dosificación puede ser ajustada.

2.20 Enseñanza de estudiantes con discapacidad de aprendizaje en la escuela secundaria

Muchos profesores de secundaria enseñaran a estudiantes con discapacidades de aprendizaje. Los programas de escuela elemental para discapacidad de aprendizaje se centran en el remedio y la construcción de de habilidades académicas básicas, en especial en lectura y matemáticas. Cuando es posible, los profesores enfatizan también habilidades de pensamiento de orden superior, en especial en los grados elementales superiores. Esta tendencia debe continuar conforme los estudiantes con

discapacidades de aprendizaje avanzan hacia los programas de secundaria (Gearheart y Weishahn, 1984). Aunque algunos estudiantes de secundaria todavía necesiten instrucción en habilidades básicas, muchos se benefician de la instrucción que requiere que sintetizen, generalicen y apliquen la información a los problemas cotidianos.

2.21 Conservar las discapacidades en perspectiva

Se han enfatizado algunas de las características de los estudiantes con discapacidades y se han sugerido formas en que los profesores pueden ayudar a estos estudiantes a tener éxito en salones de clases regulares. Estas son solo unas cuantas sugerencias representativas, no recetas para solucionar problemas. Es probable que los estudiantes especiales sean servidos mejor si los profesores los ven en esencia como *estudiantes regulares con necesidades especiales*.

2.22 Aprendizaje activo en la educación especial

Se enfatizo que todos los estudiantes pueden asumir más responsabilidad por su aprendizaje y volverse mejores al aprender cómo aprender. Esto es cierto para todos los estudiantes; sin embargo, estos mismos principios de instrucción se aplican también a los aprendices especiales. (En las sesiones psicopedagógicas que se aplicaron en todos los grupos en la secundaria 93 p/t se activaba totalmente la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con variadas técnicas y material didáctico apartado o especial.).

2.23 Aprendizaje autorregulado

Como han señalado Paris y Oka (1986), los estudiantes con discapacidades a menudo parecen impotentes, desamparados y con motivación baja. Sin embargo estas características y perspectivas de si mismo, del estudiante, relacionadas pueden ser alteradas por medio de la instrucción. Muchos aprendices deficientes simplemente no entienden la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el desempeño exitoso.

Borkowski, Johnston y Reid (1986) usaron “entrenamiento en estrategia” con estudiantes en segundo, tercero y cuarto grados que habían sido clasificados como discapacitados para el aprendizaje e hiperactivos. En comparación con estudiantes control, los estudiantes que participaron en el entrenamiento, (el cual incluyó automanejo y autoatribuciones más positivas) se volvieron más capaces de controlar la impulsividad y de cambiar sus atribuciones para el éxito y el fracaso. Paris y Oka argumentaron que los estudiantes necesitan que se les enseñen estrategias cognoscitivas y expectativas razonables para el desempeño, con un énfasis en el control de sus propios resultados del aprendizaje. La conciencia de los estudiantes de sus propias capacidades cognoscitivas pueden permitirles controlar su propio aprendizaje, lo cual, bajo ciertas condiciones, puede motivarlos a buscar tareas más desafiantes y a persistir frente a la dificultad.

2.24 Instrucción de estrategia metacognoscitiva

Los objetivos de la instrucción metacognoscitiva son enseñar a los estudiantes a planear, aplicar y evaluar sus enfoques estratégicos para aprender al material asignado. Palincsar (1986) encontró que las estrategias metacognoscitivas pueden aumentar la capacidad de los estudiantes para aprender cuando los profesores proporcionan instrucción explícita en estrategias eficientes y asignan de manera progresiva más control sobre la aplicación de estas estrategias a los estudiantes, en especial cuando los Palincsar (1986) describió un procedimiento llamado *enseñanza recíproca* que ella y una colega, Ann Brown habían investigado durante varios años.

La mayor parte de la investigación de Palincsar y Brown sobre *enseñanza recíproca (de tutor a alumno y viceversa)* ha sido llevada a cabo con estudiantes de secundaria inscritos en clases complementarias de remedio de la lectura.

Después que se usó la enseñanza recíproca durante 20 días escolares consecutivos, los estudiantes fueron reexaminados. Ellos estaban por debajo del vigésimo percentil en pruebas de comprensión antes de la intervención; después del programa de enseñanza recíproca se habían movido al

quincuagésimo percentil y más arriba (Brown y Palincsar, 1982; Palincsar y Brown, 1984).

Palincsar (1986) advirtió que el material de lectura para la enseñanza recíproca debe ser seleccionado con cuidado. No debe presentar a los estudiantes problemas de desciframiento importantes y debe ser representativo del contenido que los estudiantes estudiarán en la escuela.

Si el entrenamiento en la estrategia ha de transferirse a las tareas escolares, debe implicar material que los estudiantes encontrarán en ciencias, ciencias sociales y otras áreas de contenido.

Palincsar y Brown (1987) argumentaron que un enfoque de instrucción cognoscitiva necesita ser enfatizado dentro del currículum y que los educadores consideren el contenido a ser dominado al igual que los procesos de pensamiento que promueven el dominio y el autocontrol del aprendiz. Los estudiantes identificados con capacidad baja o como discapacitados tendieron a recibir instrucción que no los anima a pensar respecto al significado del material (es decir, a poner atención a las palabras; no construir significado personal).

Capítulo 3 Programas de educación individual

Un **programa educativo individualizado (PEI)** es un programa especializado único de experiencias educativas para un estudiante discapacitado que incluye objetivos específicos y formas particulares en que pueden ser logrados.

La Ley Pública 94-142 (de los Estados Unidos de América) requiere que sea diseñado un PEI para cada estudiante discapacitado.

Debe describir el desempeño educativo presente del estudiante, los objetivos del aprendizaje a corto plazo y los objetivos del aprendizaje anuales. También debe de especificar el tiempo que pasará el estudiante en el salón de clases regular, qué profesor es responsable de cuáles objetivos y cómo será evaluado el progreso del estudiante. Una vez que un estudiante ha sido enviado de manera formal a los servicios de educación especial, se forma un comité de colocación para escribir el PEI inicial y para supervisar el progreso del estudiante durante el tiempo que sean proporcionados los servicios especiales. El comité central (red de apoyo) incluye a los profesores que instruirán al estudiante, al director, al psicólogo educativo que evalúa al estudiante y, cuando sea factible, a uno de los padres y al estudiante.

El comité debe mantener a los padres y al estudiante informados por completo e incluidos en la toma de decisiones, asegurar la confidencialidad de los expedientes, reconocer el derecho del estudiante a ser representado por un padre o un tutor, realizar la evaluación con instrumentos no discriminatorios presentados en el idioma natal del estudiante y demostrar compromiso con el principio de colocar al estudiante en el ambiente menos restrictivo posible bajo las circunstancias. Los procedimientos de evaluación deben de ser completos y abarcar mucho, con información de varias fuentes.

El programa puede parecer decepcionantemente simple al principio, pero debe tenerse en cuenta que el desarrollote un plan exitoso implica una gran cantidad de recopilación de datos, resolución de diferencias de opinión e interpretación, compromiso y planeación cuidadosa. Vea el arreglo de las recomendaciones específicas, cada una de las cuales incluye la identificación de la persona responsable, especificación del tiempo requerido y la provisión del estudio y posible revisión de la recomendación.

3. a Leyes públicas 99-457 y 98-199 de los Estados Unidos de América

Requiere que los estados proporcionen una educación pública apropiada para los niños con edades de tres a cinco años.

Esto incrementa el acceso de los niños pequeños a los programas educativos y podría mejorar la transición de los infantes con discapacidades (necesidades especiales), del hogar a los ámbitos educativos.

Lanacone y Stodden identificaron cinco prácticas que ilustran como las escuelas no han ayudado a los estudiantes con retardo mental a volverse independientes, en particular en puntos de transición crítica:

3.1 Estructuración de dependencia

La instrucción en las escuelas públicas es dominada por una interacción vertical entre el profesor y el estudiante (el profesor indica al estudiante qué hacer y cuándo hacerlo), en especial con estudiantes que son percibidos como retardados leves o graves.

Lanacone y Stodden sugieren que este modo de comunicación fomenta la dependencia de los estudiantes con los profesores.

3.2 Toma de decisiones

En muchas escuelas es limitada la oportunidad para que los estudiantes tomen decisiones y los estudiantes de manera típica toman decisiones con menores consecuencias y poca relevancia para ellos. En su lugar debe enseñarse la toma de decisiones a fin de fomentar la independencia y confianza en sí mismo del estudiante (con énfasis en ayudar a los estudiantes a entender y aceptar las consecuencias de sus elecciones).

3.3 Irrelevancia del empleo

Lanacone y Stodden están decepcionados en especial que no hay más oportunidad para un contenido académico que una de las experiencias vocacionales o relacionadas con el empleo para los estudiantes.

3.4 Expectativas que se cumplen por sí mismas

Los educadores a menudo subestiman el funcionamiento independiente y el potencial de empleo de los estudiantes con retardo mental. No todos los individuos que son clasificados con retardo mental de moderado a grave necesariamente se dirigen hacia el empleo protegido.

Debido a las expectativas bajas, profesores, consejeros, padres y empleadores forzan con demasiada frecuencia a estos estudiantes a encajar en papeles limitados predeterminados.

3.5 Centrarse en la discapacidad

Consistente con la noción de expectativas que se cumplen por sí mismas, los procesos asociados con la educación especial a menudo conducen a un énfasis en la discapacidad de un estudiante en lugar de lo que éste puede hacer. En vez de enfocarse en las discapacidades, los educadores necesitan identificar formas de ayudar a los estudiantes a desarrollar independencia y competencias útiles.

3. b Estudiantes talentosos con discapacidades y estudiantes talentosos con desventajas

Por desgracia, casi todas las personas dotadas con discapacidades específicas son clasificadas y educadas primero en términos de sus condiciones incapacitantes (Whitmore y Maker, 1985). Por tanto, muchos estudiantes discapacitados no tienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades mentales superiores en formas que serían reconocidas por otros como talentosas.

La programación educativa apropiada para estos estudiantes desataría una cantidad significativa de productividad creativa que podría ser de gran valor para la sociedad. Además de individuos talentosos bien conocidos que han vencido sus discapacidades (por ejemplo, Helen Keller), muchas personas dotadas menos conocidas también han vencido condiciones potencialmente incapacitantes y tienen carreras productivas.

Muchos estudiantes que provienen de hogares de bajos ingresos o de minoría (desadaptados sociales) también tienen talentos superiores que pasan

sin ser reconocidos. Torrance (1973, 1977) identificó características creativas que aparecían con frecuencia entre los niños con desventajas de las que los profesores deberían percatarse:

1. Capacidad para expresar sentimientos y emociones.
2. Capacidad para improvisar con materiales comunes.
3. Articulación en la representación de papeles en la narración de historias.
4. Disfrute y capacidad para el arte visual.
5. Disfrute y creatividad para el movimiento creativo, danza teatro.
6. Disfrute y capacidad para la música y el ritmo.
7. Discurso expresivo.
8. Fluidez y flexibilidad en los medios no verbales (produce una variedad de ideas por medio del dibujo, la danza, la música, etc.).
9. Disfrute y habilidades para actividades en grupos pequeños (hace un esfuerzo mayor en grupos pequeños o genera ideas productivas en un ámbito de grupo pequeño, es hábil en la organización de grupos).
10. Responsabilidad a lo concreto (genera ideas a partir de objetos y materiales concretos).
11. Responsabilidad a lo cinestésico (hábil en la interpretación del significado del movimiento).
12. Expresividad de gestos.
13. Humor.
14. Riqueza de imaginación y lenguaje informal (hace que las personas visualicen cuando describe algo en la conversación).
15. Originalidad de ideas en la solución de problemas.
16. Es centrado en los problemas (es difícil de distraer).
17. Responsabilidad emocional.
18. Prontitud de calentamiento (por ejemplo, listo para realizar una tarea rápido; puede cansarse con facilidad de esperar).

3. c Educación de estudiantes con necesidades especiales en resumen:

Los profesores que trabajan con estudiantes especiales necesitan despojarse de sus estereotipos y reconocer las muchas semejanzas de estos estudiantes con sus compañeros.

Los profesores deben capitalizar las ventajas de los estudiantes especiales, preparar a los demás estudiantes para que interactúen de manera constructiva con ellos, tratar de manera realista y objetiva las discapacidades y establecer expectativas positivas apropiadas.

Muchos educadores especiales creen ahora que las denominaciones generales son más apropiadas para describir las condiciones incapacitantes debido a que es difícil en extremo identificar de manera confiable las discapacidades específicas y debido a que las denominaciones específicas a menudo son asociadas con programas de salón de clases rígidos y estrechos que se centran demasiado en las discapacidades de los estudiantes en lugar de en sus capacidades.

La investigación sugiere que los estudiantes con discapacidades leves tienden a ir mal en varios ambientes educativos en los que son colocados. Esta surgiendo con claridad la filosofía de que la mayoría de los estudiantes deben ser educados juntos en un ámbito común durante la mayor parte del tiempo. Los educadores en la actualidad favorecen las políticas de inclusión más que las de exclusión. Hay un reconocimiento creciente de que las diferencias en los estudiantes proporcionan contextos significativos para aprendizajes importantes (Stainback y Stainback, 1992).

Sin embargo, las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes son satisfechas mejor en un ambiente especial. Como señalaron Schloss (1992^a) y otros, el ambiente menos restrictivo apropiado para muchos estudiantes con necesidades especiales es una colocación especial. Hay algunas diferencias distintivas entre grupos de estudiantes; sin embargo, muchas necesidades de los estudiantes que son dotados pero desadaptados sociales desde el punto de vista intelectual y de aquellos que tienen discapacidades leves son similares.

Capítulo 4 Los derechos de las personas con discapacidad: Por una cultura de la implementación

Programa de cooperación sobre Derechos Humanos México- Comisión Europea Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad llevada a cabo en la ciudad de México los días 30 y 31 de Octubre de 2006.

4.1 ¿Ante un nuevo paradigma de protección? Por Christian Courtis

El artículo del *Pacto de Derechos Civiles y Políticos* y, en general, los instrumento que reconocen derechos de minorías étnicas, lingüísticas, religiosas y culturales, entre ellos los derechos de los pueblos indígenas-como el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo(OIT)- también constituyen ejemplos de esta noción. Pues bien, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* abreva de modo especialmente importante en este modelo. Una lista no exhaustiva de ejemplos puede dar cuenta de ello: la Convención incluye el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (art. 19), la meta de asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible (art.20), la meta de incluir adaptaciones en el sistema educativo regular para asegurar la inclusión de las personas con discapacidad (artículos 24.1; 24.2), la consideración de las necesidades de habilitación rehabilitación (art. 26) y de salud (art. 25 b.) de las personas con discapacidad, el reconocimiento de la identidad cultural, de derechos lingüísticos y del derecho de obtener información en lenguas y formatos accesibles para las personas con discapacidades sensoriales (artículos 21; 24.3; 24.4; 30.4), las adaptaciones necesarias en ejercicio del derecho de voto (art. 29^a).

4.2 Hacia un nuevo paradigma de los derechos de las personas con discapacidad Lic. Raúl S. González Návar

Educación. Es básico perfeccionar la educación especial y la integración educativa a través de diagnósticos participativos, con profesores y padres de familia, que se realicen mínimamente cada tres años a escala local; todas las escuelas públicas y privadas deben ser accesibles y se deben establecer multas significativas a quienes no cumplan con esas disposiciones o rechacen

a algún alumno por discapacidad sin razón plenamente justificada ante la autoridad correspondiente. Se deben reglamentar los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas para que den un trato adecuado a los niños con discapacidad.

La integración de las personas sordas, ciegas y débiles visuales debe ser consensuada con sus propios colectivos y organizaciones, los cuales tendrán la última palabra para el establecimiento de los programas respectivos.

Es decisivo establecer esquemas de adecuación curricular obligatorios en todos los niveles del sistema educativo; debe haber becas universitarias especiales para jóvenes con discapacidades graves y es necesario diseñar un sistema televisivo y de Internet especial para personas con discapacidad en las áreas de idiomas, capacitación técnica y formación profesional. Así como un sitio *Web* que concentre toda la información relativa a discapacidad, tanto de gobierno como de servicios de organizaciones civiles y privadas

4.3 Experiencias comparadas América Latina-Europa. Dra. Amalia Gamio Ríos

La Situación Internacional

La protección de los derechos de las personas con discapacidad en el contexto internacional se encuentra en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en las *Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad* de Naciones Unidas, en el *Programa de Acción Mundial sobre personas con discapacidad*, en el *Convenio 159* de la Organización Internacional del Trabajo(OIT) *sobre la Readaptación Profesional y el Empleo de las Persona con Discapacidad*, en la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación hacia las Personas con Discapacidad*, en la *Declaración del Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad 2006-2016*, y ahora en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

4.4 La Situación en México

Al inicio de la administración pasada se creó la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS) que fue un verdadero hito en la historia de este país, ya que por primera vez se colocaba el tema de las personas con discapacidad cerca de la Presidencia de la República, y para encabezarla se designó atinadamente a un profesional con discapacidad Gilberto Rincón Gallardo.

El 14 de Agosto de 2001 se publicó la reforma al artículo 1 constitucional adicionándole el párrafo tercero, que prohíbe la discriminación.

Era necesario luego reglamentar esa garantía constitucional del derecho a la no discriminación, por lo que se publicó la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Poco después, por mandato de la *Ley*, se creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y en 2006 se publicó el *Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, que con sus cuatro ejes: salud, educación, trabajo y justicia, constituye un avance en la armonización de los compromisos internacionales.

4.5 El derecho a la educación. Aunque los esfuerzos que realizó la Secretaría de Educación Pública en la pasada administración, son enormes, es necesario reconocer que ha habido un retroceso. El *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, presentado en 2002, depende de una dirección y ésta a su vez de una subsecretaría, lo cual ha dificultado la asignación de los tan necesarios presupuestos para llevarlo a una acción efectiva. Al desaparecer la Dirección General de Educación Especial en 1999, que contaba con presupuesto propio, se eliminó a la discapacidad de las políticas públicas educativas. Las cifras sobre el número de alumnos con discapacidad integrados a la educación son desalentadoras. En años recientes se ha promovido la integración efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común, pero lo que se ha hecho no ha sido suficiente por que la demanda de dichos alumnos a la educación sobrepasa lo que el sistema educativo pueda ofrecer y por lo tanto no existen resultados efectivos reales.

Capítulo 5 Mujer y discapacidad. Compromisos del gobierno mexicano

Lic. Elizardo Ranauro Melgarejo

5.1 Compromisos del gobierno de México en los instrumentos internacionales a favor de los derechos humanos de las mujeres con discapacidad

Con la adopción de la *Carta de las Naciones Unidas* en 1945, los estados reafirmaron su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad inherente y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Durante la evolución en la sociedad internacional de los instrumentos internacionales que protegen y velan por los derechos humanos de las mujeres con discapacidad, destacan los que enseguida se refieren.

En el ámbito multilateral, el paso más trascendental lo constituyó, sin lugar a dudas, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, mejor conocida como la CEDAW firmada por México en 1980 y ratificada el 3 de Marzo de 1981.

Dicha convención contiene principios clave par asegurar la igualdad entre hombres y mujeres y una serie de medidas que los estados deben tomar en cuenta para elaborar sus agendas nacionales, encaminadas a eliminar la discriminación que impide o anula el acceso de las mujeres a sus derechos y limita sus oportunidades.

Entre estas medidas, los Estados parte se han comprometido a adoptar la políticas públicas, leyes y políticas de acción afirmativa necesarias para eliminar disposiciones legales y otro tipo de obstáculos, valores y prácticas sociales que discriminen a las mujeres y a las niñas o que reproduzcan su situación de desigualdad en la sociedad.

Además, a promover y lograr los objetivos del acceso universal y equitativo a una educación de calidad, el nivel más alto posible de salud física y mental, y el acceso de todas las personas a la atención primaria de la salud, procurando de modo especial rectificar las desigualdades relacionadas con la situación social sin hacer distinción de raza, origen nacional, sexo, edad o discapacidad. Asimismo, de garantizar la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad, en

condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales.

Esforzándose porque todas las personas con discapacidad tengan acceso a la rehabilitación y a otros servicios para una vida independiente y a una tecnología de asistencia que les permita desarrollar al máximo su bienestar, independencia y participación en la sociedad (cumbre mundial sobre desarrollo social).

La declaración y plataforma de acción en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing, China celebrada del 4 al 15 de Septiembre de 1995 se asegura la igualdad de acceso a la educación y se señalan las medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación y, según resulte, considerar la posibilidad de establecer procedimientos para dar curso a las reclamaciones.

Asimismo, a eliminar el analfabetismo entre las mujeres, en especial en las mujeres con discapacidad, aumentando su acceso a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente garantizando el acceso a la enseñanza y la formación de buena calidad en todos los niveles apropiados a las mujeres adultas sin educación previa o con educación escasa.

En el ámbito interamericano es necesario destacar, dada su importancia, la existencia de la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*, mejor conocida como *Convención de Belem do Para*, adoptada por la Organización de los Estados Americanos el 9 de junio de 1994.

5.2 Mujeres y menores en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En lo que respecta a los derechos de la educación, asegura que las niñas y los niños con discapacidad no pueden ser excluidos del sistema general de educación por motivos de discapacidad en la enseñanza primaria y secundaria gratuita y obligatoria, asegurando que las niñas y los niños ciegos, sordos y sordo-ciegos la tengan en las lenguas y los sistemas de comunicación

más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

5.3 Esas perfectas desconocidas. Lic. Susana Sandra Oliver

Mujer con discapacidad: educación y accesibilidad

La educación constituye una herramienta muy eficaz para combatir la pobreza y la desigualdad, mejorar los niveles de salud y bienestar social, así como sentar las bases para un crecimiento económico y una democracia sana. Se encuentra dentro de los ocho *Objetivos de Desarrollo del Milenio* de las Naciones Unidas, con el compromiso de alcanzar un 100% de educación primaria para todos los niños del mundo en el 2015, ratificando el objetivo fijado en el Foro de Educación Mundial de Dakar de educación primaria efectiva.

A pesar de estos esfuerzos las niñas y las mujeres tienen menos probabilidad de acceder a la educación; de entre ellas las niñas y mujeres con discapacidad son las que menos acceso tienen debido a los prejuicios culturales.

Cuando la educación hace uso de la tecnología para informar y comunicar se facilita el intercambio de información, beneficia a las personas con discapacidad severa y las mantiene en contacto con todo el mundo, la cultura, la información y hasta el trabajo, pero implica que exista accesibilidad, y no sólo física sino la accesibilidad, de la información en diferentes formatos, accesibilidad digital y equidad de oportunidades para el género femenino.

Las mujeres representan a una minoría de usuarios de Internet-el usuario típico es varón, joven, con educación (habla inglés), ingreso alto y vive en la ciudad-, al carecer de recursos económicos y educativos para acceder a la tecnología.

5.4 Mujer y discapacidad. Lic. Ma. Juana Soto Santana

Educación. En nuestro país la *Ley General de las Personas con Discapacidad* establece la obligatoriedad que tienen los maestros de aceptar niños con discapacidad, para adecuarlos a la vida común como cualquier ser humano. De igual manera, la ONU decretó que todos los niños deben tener los mismos

derechos y por lo tanto, los niños con alguna discapacidad deben integrarse a los centros educativos donde acuden niños regulares.

Desgraciadamente en nuestro país, a pesar de existir avances en las legislaciones como el mencionado anteriormente, dichos logros no se reflejan en la cultura de nuestra sociedad, ya que uno de los parámetros que permite apreciar el nivel de desarrollo y el derecho a una sociedad es su capacidad como personas con discapacidad a las oportunidades de desarrollo que tiene el resto de la población; esto es, alcanzar un nivel en el cual exista la igualdad de trato y de oportunidades que nos permita plenamente nuestros derechos.

5.5 Acciones de armonización para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad Lic. Esperanza Morelos Borja

En México, el Senado de la República y el Ejecutivo federal, ratificaron el Convenio sobre la Readaptación Profesional y el Empleo para Personas Invalidas de 1983, y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad del 22 de Noviembre de 1999.

El 10 de Julio de 2005, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de las Personas con Discapacidad, instrumento que deberá catalizar y unificar los preceptos que las legislaciones de los Estados incorporarán en materia de sus derechos.

Un espacio recurrente de la escucha de las demandas y propuestas de las organizaciones de y para personas con discapacidad desde 1994, ha sido la H. Cámara de Diputados. Inicialmente por medio de la Comisión Especial de Atención y Apoyo a Discapacitados, actualmente con la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables, donde nos hemos reunido en mesas y juntas de trabajo que han producido un buen número de reformas y adiciones a nuestro marco jurídico.

La interacción de las organizaciones de y para personas con discapacidad, con los poderes Legislativo y Ejecutivo ha logrado que el marco jurídico federal para personas con discapacidad en nuestro país cuente con avances importantes al prohibir la discriminación por condición de discapacidad, el cual establece derechos civiles, sociales, económicos y políticos; servicios,

asistencia social, seguridad social, vivienda, deporte, turismo y salud entre otros. Sin embargo, aún siendo amplio, es insuficiente, además de que algunas leyes requieren de actualización o tienen un carácter enunciativo por no contar con una reglamentación expresa que permita su aplicación plena por las dependencias y entidades competentes de la administración pública federal.

Las legislaciones estatales para las personas con discapacidad tienen tales similitudes que no reflejan rasgos que debieran distinguirlas, como circunstancias culturales, regionales y presupuestarias, por lo que se requiere que los estados de la república armonicen con la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y sus leyes secundarias.

El marco jurídico mexicano que atiende a las personas con discapacidad es la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* que en su capítulo 1 de las *Garantías Individuales*, en su artículo 1, ordena en su tercer párrafo: nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas.

Aquí lo que tendríamos que analizar es si transformamos y regresamos a la expresión de “discapacidad” en lugar de capacidades diferentes. También tenemos 18 constituciones políticas de los estados que incorporan a las personas con discapacidad; cinco estados que tienen reglamento de aplicación de la ley específica; 41 leyes federales que regulan diferentes aspectos que afectan a las personas con discapacidad; 10 normas oficiales mexicanas. Actualmente la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables está identificando las leyes estatales; continuaremos con los reglamentos municipales. Asimismo, el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad está elaborando una norma mexicana de accesibilidad.

Capítulo 6 Conclusiones del Seminario Internacional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Tomando en consideración que dicha *Convención* busca garantizar el respeto de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de los más de 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, el seminario tuvo ante sí las siguientes conclusiones y reflexiones generales:

6.1 Marco jurídico en materia de discapacidad

Se destacó que la promulgación en el año 2005 de la *Ley General de las Personas con Discapacidad* obliga al Poder Ejecutivo Federal a llevar a cabo programas y acciones en favor de las personas con discapacidad, más allá de la administración gubernamental en la que surgieron, lo que garantiza su carácter transexenal.

De manera semejante la citada *Ley* obliga al poder Legislativo a proveer con recursos financieros la atención de estos programas y acciones en la formulación del Presupuesto de Egresos de Federación.

Asimismo, se resaltó el objetivo de establecer políticas públicas transversales con perspectiva de discapacidad.

6.2 Reto de las políticas públicas

A fin de traducir las previsiones contenidas en la *Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad* en políticas públicas nacionales, se requiere incorporar conductas personales para reducir los riesgos, toda vez que el envejecimiento, el sedentarismo, los desastres naturales, la violencia y los accidentes pueden incrementar el número de personas con discapacidad.

El principal reto en el ámbito de políticas públicas es crear una sensibilidad sobre las personas con discapacidad para lograr una sociedad incluyente.

Aunque se ha avanzado en la discusión sobre cómo diseñar políticas públicas que sensibilice acerca de transversalizar el tema de las personas con discapacidad, falta mucho por hacer.

6.3 Accesibilidad universal y políticas públicas

Estrategias a seguir serían el definir con prioridad la accesibilidad a corto y mediano plazo y generar conceptos de programas sectoriales como el turismo y la vivienda.

En materia de vivienda accesible existe un importante rezago. Se requiere crear nuevas ciudades en cuya construcción se tome en cuenta el componente físico, la sustentabilidad, los derechos humanos y la equidad o igualdad de oportunidades.

Turismo accesible

La accesibilidad puede ser entendida como:

- accesibilidad económica, como la apertura de espacios turísticos;
- accesibilidad social, como la ayuda para acceder a destinos turísticos;
- acceso físico que incluye la accesibilidad sensorial y la comunicación accesible.

Una herramienta importante para la promoción del turismo accesible son los incentivos fiscales que pueden otorgarse a las empresas que incorporen en sus instalaciones las medidas necesarias para facilitar la accesibilidad de las personas con discapacidad.

6.4 Educación

También se presentaron elementos de diagnóstico de la situación actual que enfrentan las personas con discapacidad en el sector educativo. Se señaló que en los años 70 se creó la Dirección General de Educación Especial, dedicada a esta modalidad educativa, y que a partir de la década de los 90 los servicios de apoyo de la educación especial se han orientado a la integración de las y los niños con discapacidad, lo que quedó establecido en los artículos 39 y 41 de la *Ley General de Educación*, de 1993, referidos precisamente a la educación especial.

De acuerdo con esta directriz, actualmente los Servicios de Educación Especial se orientan al fortalecimiento de la integración educativa de las y los alumnos con discapacidades el conjunto del sistema educativo nacional. De la misma manera, a través de los Centros de Recursos para la Integración

Educativa (CRIE) y los Centros de Educación Múltiple se continúan atendiendo las necesidades específicas de la población escolar con discapacidad.

De esta manera, de los 200,000 planteles escolares distribuidos en el territorio nacional, en 44,000 de ellos se encuentran registrados niñas, niños y adolescentes con discapacidad, y de estos, 19,000 reciben el apoyo de los Servicios de Educación Especial.

Respecto a los planes de estudio de Educación Especial, éstos se encuentran también orientados a la integración educativa. Lo mismo ocurre con los materiales educativos, por lo que todos los libros de educación primaria hoy en día están disponibles en braille y magnotipos.

También se reconoció la existencia de pendientes y se refirió a retos para el futuro, entre los cuales se destacaron los siguientes:

- a) Fortalecer el sistema de información nacional sobre el sector educativo, en relación con las escuelas y las y los alumnos que requieren de apoyos especiales.
- b) Identificar las necesidades específicas de las y los niños que padecen de déficit de atención y de autismo, así como aquéllas de los profesores que atienden a esta población escolar.
- c) Dar cuenta de la debilidad de las escuelas en cuanto a sus condiciones de atención a alumnas y alumnos con discapacidad.
- d) Fortalecer el trabajo de las autoridades educativas federales con las correspondientes de las entidades y con las organizaciones de la sociedad civil.

6.5 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

6.6 Artículo 24

Educación

1. Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados parte asegurarán que:
- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
 - b) Las personas con discapacidad pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad en que vivan.
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
 - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados parte adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
- a) Facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, a otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y

habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.

b) Facilitar el aprendizaje del lenguaje de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén calificados en lenguaje de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

1. Los Estados parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje para toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A tal fin, los Estados parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

6.7 Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad Discapacidad y discriminación: nuevas miradas, nuevos derechos Lic. Patricia C. Brogna

6.8 Los juegos de verdad en la definición de la discapacidad

Las visiones han variado de definiciones centradas en el *déficit* (físico, intelectual, psicológico y sensorial), a evaluar la “funcionalidad” que favorece o dificulta llevar a cabo ciertas actividades (sobre todo de autocuidado), hasta llegar finalmente al criterio de “participación” como una dimensión que permite valorar el nivel, ya la calidad de *integración* al medio social según sea restringida o favorecida por prácticas o acciones institucionales, estatales, culturales o sociales.

Un ejemplo claro de que alejándonos de la referencia a la salud ya no resulta sencillo precisar la discapacidad lo proporciona la OMS en su *Clasificación*

internacional de la deficiencia, la discapacidad y la minusvalía (CIDDM), publicada en 1980, donde define:

6.9 Deficiencia: pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

6.10 Discapacidad: restricción o ausencia de la capacidad (debido a una deficiencia) de realizar una actividad en la forma o dentro de los márgenes de la normatividad para un ser humano.

6.11 Minusvalía: situación desventajosa para un individuo o consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en función de su edad, sexo, etcétera.

Estas definiciones no aparecen en la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* (llamada CIF e inicialmente CIDDM 2) del año 2001 y demuestran un cambio sustancial: mientras la primera clasificaba y definía la discapacidad, la segunda propone un marco descriptivo de capacidades y limitaciones. En la pp. 231 refiere que discapacidad “es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación. Indica aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”.

Este modelo cuestiona y crítica las representaciones sociales de la discapacidad que remiten a enfermedad y anomalía. Resumiendo este nuevo paradigma podríamos decir que desde su visión “la discapacidad es situacional, relacional e interactiva”. Toma en cuenta los factores ambientales, actitudinales y culturales, que pertenecen a “una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas”. En tal perspectiva, la identidad “discapacitada” es asignada desde grupos significativos de poder, especialmente de salud y educación, en relación con una deficiencia (física, mental o intelectual) a través de procesos de categorización, diagnóstico y etiquetamiento. Fougeyrollas y Beaturegad (1999) exponen un modelo explicativo de lo que llaman “proceso de creación de la discapacidad”. Tampoco podemos olvidar el aporte de la normativa internacional sobre discapacidad que, sin ser vinculante, si “ha establecido principios rectores para las leyes específicas en la mayoría de los

países”. En este párrafo se resume la mirada del modelo social y se señala su influencia en la normativa internacional.

La transformación de las clasificaciones muestra lo complejo de la transición desde una perspectiva médica hacia una social. La de 2001 explícita ambos modelos y, asombrosamente, aclara “la CIF está basada en la integración de estos dos modelos opuestos”. De tal hibridación surge la pretensión de:

- clasificar funciones y estructuras corporales y sus deficiencias;
- clasificar las actividades y sus limitaciones (nivel de discapacidad en la CIDDM);
- clasificar la participación y sus restricciones (nivel de minusvalía en la CIDDM).

En esta última valoración se analizan los factores contextuales ambientales y personales y se subdivide a los primeros en físico, social y actitudinal.

Sin duda el presente ejemplo es muestra de una tarea de reconstrucción más que de construcción de nuevos conceptos. En este periodo de cambio conceptual respecto de qué entender por discapacidad tenemos que soltar el barco (falso pero sólido) de la perspectiva médica para aferrarnos a uno aún en construcción de qué elementos y con qué proporción de ellos construiremos este nuevo concepto sobre el cual aún se discute y no se ha llegado a consenso. Todavía estamos en una etapa de transición epistemológica: los cambios conceptuales, metodológicos, culturales, políticos, jurídicos y sociales que surjan de esta transición darán cuenta de una revisión profunda y crítica de lo que llamamos (a) normalidad.

Bickenbach hace un interesante comentario sobre este periodo confuso: “Más problemática todavía, la definición legislativa de la discapacidad tiende a combinar de una manera confusa el fenómeno social de la discapacidad con los determinantes médicos del daño”. Un ejemplo de los juegos de verdad en la definición de discapacidad (según se considere el modelo médico o el social) queda en evidencia en la *Ley General de las Personas con Discapacidad de México*, la cual otorga a la órbita de la Secretaría de Salud la coordinación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, encargado de elaborar y coordinar el *Plan Nacional de Desarrollo de las Personas con Discapacidad*. Esta *Ley*: que surge de las luchas de organismos no gubernamentales luego

de años de demanda, no tiene carácter vinculante y es solo una ley marco que requiere de otras leyes que complementen su puesta en marcha efectiva.

Los resultados de la *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* son otro *ejemplo* de este proceso contradictorio.

La mitad de las personas con discapacidad encuestadas considera que las situaciones de discriminación referidas (con respecto a trabajo, educación, etcétera) se deben a la tradición o valores de la familia... y la otra mitad cree que es justo que la familia los discrimine.

En lo que se refiere a “igualdad y discapacidad” los discursos y prácticas contradictorias, solapadas y arbitrarias, van configurando quién es un *discapacitado*, van diciendo *quién es igual a quién*, dicen *en qué son iguales*, valorizan la igualdad en lugar de la diferencia. Si no fuera por esas contradicciones, por el solapamiento de estas oposiciones, ¿cómo explicar que a pesar de tantas leyes las personas con discapacidad no son respetadas, protegidas, reconocidas, integradas? Si tengo a un joven por 15 años en escuelas especiales y talleres protegidos, sin contacto con el mundo de la vida sino en un ambiente artificial, ¿no es un juego de verdad decir que lo hago en pos de su independencia y autonomía?

Resumiendo: los juegos de verdad respecto a la discapacidad ponen sobre el tablero tanto las concepciones médicas, correctivas, asistenciales y filantrópicas como las representaciones sociales, la autopercepción (del otro y de nosotros), así como también las perspectivas político-militantes de los grupos más radicalizados. Y como podemos suponer, cada concepción de la discapacidad reclamará de la sociedad y del Estado respuestas diferentes.

6.12 Los juegos de verdad en la construcción de los derechos

Actualmente se están llevando a cabo en Naciones Unidas las acciones para lograr una *Convención Internacional Amplia e Integral para Proteger y Promover los Derechos y al Dignidad de las Personas con Discapacidad*. Es interesante (y emocionante) observar cómo los grupos y las organizaciones de personas con discapacidad intentar consensuar, convenir, llegar a conclusiones acordadas a través de una *razón intersubjetiva* que se crea y se recrea en cada discusión, en cada argumentación.

Es un espacio de debate en el que se está construyendo lo que universalmente *será verdad, lo que será justo* para todas las personas con discapacidad.

Abramovich y Courtis resaltan –en un artículo donde abordan la información como objetivo y como instrumento de derecho- la importancia de la información como presupuesto de exigibilidad de los derechos, ya que nadie reclamará derechos que no sabe que le corresponde.

El discurso *políticamente correcto* de la igualdad y la no discriminación no se concreta en las prácticas cotidianas: el derecho a determinar la propia vida, a casarse, a la propiedad y la vivienda, a la libertad de pensamientos y opinión, a la participación política, al trabajo, a la salud, a la educación y a la dignidad, al bienestar son –en muchas ocasiones y no solo en el caso de las personas con discapacidad- *derechos de utilería*. La ciudadanía de las personas con discapacidad no es aún una ciudadanía completa en América Latina.

Esta contradicción debe significarse socialmente: ¿qué simboliza que otorguemos derechos “en el papel” que no se concretan?, ¿Cuál es el sentido de hacerlo y sostenerlo?, ¿podemos hablar de un reconocimiento en lo público y una negación en lo privado? Debemos poner en evidencia los juegos de verdad que se solapan en los discursos de la igualdad.

6.13 Discapacidad e igualdad: la otredad en el derecho

Los otros todos que nosotros somos

Octavio Paz (*Piedra del sol*)

Los derechos humanos de las personas con discapacidad se sostienen en un andamiaje de normas internacionales que han inspirado diversas normas nacionales. En su artículo *Disability in the Developing World*, *Benedicte Ingstad* refiere que en una colección de artículos sobre *culture and disability* se ha discutido el concepto de “personhood” como un tema central para entender cómo la discapacidad es percibida por la sociedad. Este concepto podría traducirse como “la condición e idea de ser una persona”.

En el mismo párrafo recoge la idea de Jenkins respecto de que las capacidades y las potencialidades son socialmente construidas o adscritas: estas competencias “no son puestas en duda hasta que se ponen en duda”.

La enorme variedad en la normativa internacional que trata de enraizar en lo social una parte de los discursos y los juegos de verdad – tanto sobre la discapacidad como sobre la igualdad- intenta rescatar los opuestos que conforman lo mismo, trata de rescatar el derecho a la igualdad en la diferencia. Conceptos como “equiparación de oportunidades” se enuncian en ese sentido, aunque son más fácilmente aplicables cuando se refieren a discapacidades que compensarían las desventajas con elementos materiales (rampas, audífonos, adaptaciones en los puestos de trabajo) que a aquellas que requieren un cambio social profundo para lograr una equiparación o una integración plena.

Capítulo 7 Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad

Los estados parte en la presente convención, reafirmando que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas y que estos derechos, incluido el de no verse sometido a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanar de la dignidad y la igualdad que son inherentes al ser humano;

Han convenido lo siguiente:

Artículo 1

Para los efectos de la presente convención, se entiende por:

1. Discapacidad

- a) El término “discapacidad” significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria y que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

1. Discriminación contra las personas con discapacidad

- a) El término “discriminación contra las personas con discapacidad” significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de una discapacidad, consecuencia de una discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad de sus derechos humanos y libertades fundamentales.
- b) No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la

figura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación.

Artículo 2

Los objetivos de la presente convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.

Artículo 3

Para lograr los objetivos de esta convención, los Estados partes se comprometen a:

1. Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole necesaria para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:

- a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, transporte, comunicaciones, vivienda, recreación, educación, deporte, acceso a la justicia y servicios policiales, y las actividades políticas y de administración.
- b) Medidas para que los edificios, vehículos e instalaciones que se construyan o fabriquen en sus territorios respectivos faciliten el transporte, la comunicación y el acceso para las personas con discapacidad;
- c) Medidas para eliminar, en todo lo posible, los obstáculos arquitectónicos, de transporte y comunicaciones que existan con la finalidad de facilitar el acceso y uso para las personas con discapacidad; y

- d) Medidas para asegurar que las personas encargadas de aplicar la presente convención y la legislación interna sobre esta materia estén capacitadas para hacerlo.

2. Trabajar previamente en las siguientes áreas:

- a) La prevención de todas las formas de discapacidad prevenibles;
- b) La detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad; y
- c) La sensibilización de la población a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.

Artículo 4

1. Para lograr los objetivos de esta convención, los Estados parte se comprometen a:

2. Cooperar entre sí para contribuir a prevenir y eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad.

Colaborar de manera efectiva en:

- a) La investigación científica y tecnológica relacionada con la prevención de las discapacidades, el tratamiento, rehabilitación, e integración a la sociedad de las personas con discapacidad; y
- b) El desarrollo de medios y recursos diseñados para facilitar o promover la vida independiente, la autosuficiencia e integración total a la sociedad, en condiciones de igualdad, de las personas con discapacidad.

Artículo 5

1. Los Estados parte promoverán, en la medida en que sea compatible con sus respectivas legislaciones nacionales, la participación de representantes de

organizaciones de personas con discapacidad organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o, si no existieran dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas para aplicar la presente convención.

2. Los Estados parte crearán canales de comunicación eficaces que permitan difundir entre las organizaciones públicas y privadas que trabajan con las personas con discapacidad los avances normativos y jurídicos que se logren para la eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad.

Artículo 6

1. Para dar seguimiento a los compromisos adquiridos en la presente convención se establecerá un Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, integrado por un representante designado por cada Estado parte.

Artículo 7

No se interpretará que disposición alguna de la presente convención restrinja o permita que los Estados parte limiten el disfrute de los derechos de las personas con discapacidad reconocidos por el derecho internacional consuetudinario o los instrumentos internacionales por los cuales un Estado parte está obligado.

7.1 Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1976)

Artículo 13

1. Los Estados parte en el presente pacto reconocen el derecho a toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del movimiento de la paz.

2. Los Estados parte en el presente pacto reconocen que, con el objetivo de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas incluida la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- b) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de educación primaria.
- c) e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

7.2 Observación general número 5 (personas con discapacidad) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (1994)

G. Artículos 13 y 14. Derecho a la educación

35. En la actualidad, los programas escolares de muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad consiste en educarlas dentro del sistema general de educación (A/47/415, párrafo 73). Por su parte, las normas uniformes estipulan que “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados” (*Normas uniformes*, véase la nota 24 *supra*, artículo 6). Para llevar a la práctica ese principio, los Estados deben velar por que los profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas. Por ejemplo, en el caso de los niños sordos debería reconocerse el lenguaje de gestos como un lenguaje al que los niños deberían tener acceso y cuya importancia debería reconocerse debidamente en su entorno social general.

Capítulo 8 Un niño especial en mi aula. Lic. Patricia Frola Ruiz

8.1 ¿Qué es la integración educativa?

El concepto y sus orígenes

El movimiento integracionista se inicia como una pugna entre padres de familia de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad física, intelectual o sensorial, quienes estaban convencidos de que sus hijos debían estar integrados a la corriente principal de la educación de cada país. Surge en los años sesenta, específicamente en Dinamarca, donde se le conoció como *Mainstreaming* (corriente principal) y rápidamente se extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá.

8.2 Integración Educativa

En México se define como la participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades de la comunidad educativa, con miras a lograr su desarrollo y normalización en su hábitat natural. Estas acciones se fundamentan en los principios humanísticos de respeto a las diferencias individuales y en lo establecido en el artículo tercero de la Constitución mexicana.

La integración implica acciones de la comunidad dirigidas a facilitar la normalización y adaptación al medio de personas con necesidades especiales, es decir, que todo educando con estos requerimientos tiene el derecho de obtener un lugar en la escuela más cercana así como la provisión de servicios y medios compensatorios para que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle de la mejor manera, evitando hasta donde sea posible la segregación, canalización y reubicación del menor en centros especiales (SEP-DGEE, 1992)

8.3 ¿A que llamamos necesidades especiales?

Conceptos Básicos

Últimamente es frecuente escuchar términos relacionados con integración educativa: menor con necesidades educativas especiales, menor con necesidades especiales, escuela integradora, equidad de oportunidades, adecuaciones curriculares y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación

Regular (USAER), entre otros. Todos ellos son conceptos que requieren ser revisados y comprendidos por que gran parte de nuestras acciones integradoras se basan en ellos.

8.4 Menor con necesidades especiales

Es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo (SEP-DGEE, cuadernillo proyecto de Educación Especial, 1994)

8.5 Menor con necesidades educativas especiales

Es aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículo básico; este concepto es relativo, temporal y dependiente del entorno, ya que cualquier persona en un momento dado, puede presentar necesidades educativas especiales y puede tener o no discapacidad (educandos con problemas de adaptación a la escuela secundaria por problemas psicosociales). A su vez, puede haber menores con alguna discapacidad pero que acceden adecuadamente al currículum básico, no presentan necesidades educativas, solamente tienen necesidades especiales (por ejemplo, de desplazamiento dentro del plantel). (Secretaría de Salud, Comisión Nacional de Acción a favor de la infancia 1995-2000, Octubre de 1995).

8.6 Equidad en las oportunidades

Es el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, así como las oportunidades de educación y empleo, instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos. Los servicios especiales que pudieran requerir las personas con necesidades especiales forman parte de los servicios generales del Gobierno de un país y no algo ocasional. (ONU, Programa de Acción Mundial para los Impedidos, p.7, 1982)

8.7 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Es la instancia tecnicooperativa de educación especial creada para ofrecer los apoyos teorico-metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa. (Eliseo Guajardo Ramos, *Hacia una educación básica en México para la diversidad a finales del siglo XX*, Simposio sobre discapacidad México-Estados Unidos, Universidad de Arizona, Tucson, Estados Unidos, 1996, p. 21). La USAER está formada por un equipo de apoyo técnico, un psicólogo, un trabajador social y un profesor de lenguaje, además de otros especialistas en deficiencia mental, neuromotores, problemas visuales y de audición si se requiere en su zona de influencia. Cada USAER atiende a cinco escuelas regulares y el personal desempeña sus funciones en cada una de esas escuelas. Es obligación de la Unidad dar orientación a padres y a profesores de las escuelas regulares sobre estas nuevas formas de brindar los servicios especializados.

8.8 La educación especial en paralelo y su tendencia a segregar a los niños

En el México de los años setenta, este movimiento integracionista o *Mainstreaming* no impacta en nuestro sistema educativo nacional, no fructifica, ni se adapta a las políticas educativas que en ese entonces eran rígidas y opuestas a dicho movimiento mundial.

Aunque se había participado en casi todos los foros internacionales a favor de las nuevas tendencias y políticas integradoras, no se lograron consolidar los procedimientos y menos aún los resultados. Por el contrario, la década de los ochentas se vio caracterizada por un constante desarrollo del subsistema o “sistema paralelo” de educación especial, con una marcada tendencia segregacionista e, incluso, un tanto elitista por llamar de alguna forma su poca cobertura y su alto costo financiero dentro del Gobierno federal.

Efectivamente, durante la década de los ochentas, la educación especial tuvo un crecimiento y diversificación sorprendente, aumentaron las escuelas especiales y las áreas de atención se diversificaron especializándose cada vez más en menos condiciones de requerimientos de apoyo, convirtiéndose en un

subsistema educativo complejo, burocrático centralizado y, al mismo tiempo, marginador e insuficiente para la creciente población demandante.

Así existió por más de tres décadas un sistema educativo paralelo con programas y normatividad propias, poco vinculados con el programa educativo oficial.

Una vez que el niño era canalizado a algún servicio o escuela especial, tenía que recorrer con sus padres distancias enormes y su reintegración o regreso al sistema escolar regular era casi imposible, además sufría las consecuencias de la estigmatización y etiquetación propias de este subsistema, pues al saber que venía de una escuela especial ningún profesor lo aceptaba.

Los profesores de la escuela regular se quejaban constantemente de que los maestros especialistas, salvo honrosas excepciones, participaban muy poco en la actividades generales de las escuelas: “Hacían su propia escuelita (a lo que ellos argumentaban) pertenecían al subsistema de educación especial y eran independientes. “De esa forma la tarea educativa se estaba realizando con numerosas anomalías.

Capítulo 9 La apremiante necesidad de dar un giro a la educación especial poniéndola al servicio de la educación básica

No era posible continuar con el subsistema de educación cada vez más especializado en cada vez menos “atipicidades”. Era urgente retomar el punto focal de la educación básica: La escuela regular y el programa oficial, de tal forma que todo niño, independientemente de sus limitaciones físicas o intelectuales, tuviera un lugar en la escuela de su preferencia y contara con la buena disposición, al menos, de ser recibido por su maestra regular y sus amiguitos “regulares” y una vez instalado, recibir los apoyos posibles por parte de los equipos especializados.

Los psicólogos, maestros especialistas, trabajadores sociales y maestros de lenguaje se verían en la necesidad de democratizar sus valiosos servicios, salir de sus fortalezas e instituciones especiales y llevar la atención a las escuelas regulares que los requirieran.

9.1 El escenario internacional

La ONU-UNESCO y las declaraciones mundiales sobre niños con necesidades especiales

En 1990 los países miembros de la UNESCO, a través de la Declaración Mundial *Educación para todos*, analizaron las condiciones de países en vías de desarrollo y propusieron los cambios mínimos necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora.

Más adelante, en 1994, una declaración sin precedente en la historia tuvo lugar en Salamanca, España, donde se definieron los principios, política y práctica para atender a la población con necesidades educativas especiales. (cuadernos de integración educativa, *Proyecto general de educación especial, pautas de organización*, p. 5.).

En ella, la UNESCO emitió una lista de *Recomendaciones* para propiciar los avances de la integración educativa. Entre ellas destacan las siguientes:

- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la

integración gradual al sistema regular de alumnos con necesidades educativas especiales.

- Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya a todos los sectores de la población, diseñando las estrategias de ampliación de cobertura; considerando el mejoramiento cualitativo.
- Adecuar las estructuras administrativas de la educación para el logro de la coordinación intersectorial e institucional.
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la integración educativa, difundiendo los logros y problemática encontradas así como de las estrategias empleadas.
- Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.
- Capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.

Con esto la educación especial se transformara en:

Un conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo regular para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

En la declaración mundial de Salamanca se analizaron y se cambiaron los aspectos más relevantes de la política con el fin de favorecer el enfoque de la educación integradora, sobre todo para los niños con necesidades especiales.

En esta ocasión se hizo un énfasis especial en la importancia de proponer estrategias globales de la educación, en las que participaran todos los países.

Fundamentalmente, se proclamaba lo siguiente:

- Todos los niños de uno y otro sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus múltiples necesidades.
- Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (Declaración de Salamanca de *Principios Políticos y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, pp. 4-5)

En esta conferencia se hizo una recomendación muy especial a todos los gobiernos para asignar mayores presupuestos al mejoramiento de los sistemas educativos que incluyen a todos los niños y niñas, además de establecer políticas y leyes acordes con esto. Asimismo, se solicitaba el desarrollo de nuevos programas y el establecimiento de intercambio de información y apoyo entre países. Además se pedía fomentar la participación de los padres de familia, comunidades y organizaciones especializadas en atender a personas con discapacidad en la toma de decisiones y que los programas educativos se orientaran a atender las necesidades educativas especiales.

Finalmente, propusieron a la comunidad internacional defender la educación integradora, apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de personas con necesidades educativas especiales; además de reforzar la cooperación técnica y el intercambio de este nivel, mejorar la formación del profesorado en cuanto a necesidades educativas especiales y a recaudar mayores fondos para lograrlo.

Como fruto de todos estos esfuerzos, hoy en la educación se han adoptado conceptos tan importantes como *integración, participación y equidad*, que permiten incluir a todos más allá de sus diferencias; sin embargo, aún queda

mucho por hacer, ya que esto implica no solo realizar grandes modificaciones a los sistemas educativos, sino también en la forma de pensar y de aproximarse a estas necesidades educativas especiales.

9.2 Las necesidades educativas especiales más frecuentes

Diversas fuentes bibliográficas aportan una serie de condiciones discapacitantes y otras enfatizan algunas más, sin embargo, en términos generales abarcan las mismas necesidades pero con nombres y terminología diferentes; por ejemplo la Universidad de Toronto * *Teaching students with disabilities and special needs. An instructor's handbook*. Office of students affaire, Koffler Student's Center, Toronto, Canadá, 1988, p. 67., da una lista de condiciones que requieren atención especial dentro de las escuelas regulares, la Dirección de Educación Especial da la propia y los diccionarios especializados presentan otras también; lo que debe quedar claro es que de ninguna manera son categorías absolutas o etiquetas permanentes, simplemente son situaciones o necesidades que en un momento dado, "todos" podemos presentar y de ser así, van a requerirse apoyos dentro del centro escolar para poder integrarnos a la dinámica de nuestra institución. A saber:

1. Problemas de aprendizaje.
2. Dificultades para la movilidad independiente.
3. Enfermedades crónicas.
4. Ceguera y debilidad visual.
5. Sordera y pérdida auditiva.
6. Trastornos emocionales/conductuales.
7. Problemas de lenguaje y comunicación.
8. Déficit intelectual.

Las diferentes necesidades se agrupan en grandes categorías para facilitar la operatividad y la integración, por otro lado las organizaciones internacionales como AHEAD, CONAHEC, UNESCO y BID, entre otras, también coinciden en la necesidad de una categorización para fines prácticos y educativos, sin dar un orden de importancia ni un grado de severidad de tipo médico neurológico a las mismas.

9.3 Los problemas de aprendizaje

Características

Al hacer una revisión de los principios y criterios de las diferentes definiciones de estos trastornos, que de pronto surgieron en el campo de la psicología y psiquiatría, Kirk y sus colaboradores encontraron las siguientes características comunes:

- La existencia de un factor de discrepancia entre la capacidad intelectual, oportunidades educativas y nivel de rendimiento actual en diferentes áreas académicas.
- Se excluye de la categoría a individuos con retraso mental, con discapacidades sensoriales y con trastornos emocionales.
- Se excluye también a las personas con desventajas culturales.
- Se consideraba una disfunción neurológica como causa probable pero no necesariamente tenía que demostrarse.

9.4 Definición

Estos puntos en común se reordenaron en la definición de la Asociación Psiquiatría Americana DSM IV, a saber:

Se diagnostica un problema de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, escritura o matemáticas es sustancialmente inferior al esperado para su edad, escolaridad y nivel de inteligencia según lo indicado por pruebas estandarizadas aplicadas individualmente. Estos trastornos de aprendizaje interfieren con los logros académicos que requieren habilidades de lectura, escritura y matemáticas.* Asociación Psiquiatría Americana, DSM IV, Mason, México, 1995.

9.5 Problemas motores y/o para la movilidad independiente

En esta categoría se incluyen una gran cantidad de trastornos, principalmente de tipo neuromotor, los términos que las designan también son numerosos y variados, es común que a los niños con estas dificultades se les llame discapacitados, inválidos, lisiados, paralíticos, hemipléjicos, con distrofias, en fin, una gama interminable. Sin embargo, en los últimos años las organizaciones pro discapacidad, han pugnado por que no se recurra más a

términos peyorativos o denigrantes, que de antemano anulan la integridad del individuo.

A pesar de la gran diversidad de este tipo de afecciones físicas, a continuación se hace una categorización que facilita la comprensión de estos trastornos motores:

a) Neurológicos

- Parálisis cerebral.
- Esclerosis múltiple.
- Espina bífida.
- Lesión de columna vertebral.

b) Musculoesqueléticos

- Artritis reumatoide juvenil.
- Insuficiencia en los miembros.
- Distrofia muscular progresiva.
- Escoliosis.
- Secuelas de polio.

9.6 La parálisis cerebral

Es la discapacidad neuromotora más generalizada en la población infantil y, por tanto, es la que presenta mayores implicaciones educativas; el grado de deterioro neuromotor no va a la par del deterioro intelectual, es decir, son niños cuya movilidad es desorganizada, sin coordinación y con serias dificultades para realizar cualquier movimiento, pero en ocasiones su funcionamiento intelectual es normal, es decir que la parálisis solo afecta las áreas motoras de su cerebro y la función articuladora del lenguaje, no pueden expresarse pero entienden y piensan como cualquier niño.

En otros casos, la parálisis afecta las áreas sensoriales e intelectuales, entonces, además de la movilidad alterada, se presentan problemas de audición o visión y/o retraso intelectual.

Es importante tener como referencia esta información mediconeurológica para facilitar la comunicación con diferentes miembros de la comunidad donde el niño especial se desarrolla; aunque finalmente las implicaciones educativas tiene que afrontarlas el profesor del grupo, como ya lo he citado anteriormente,

y el equipo de apoyo especializado (SEP, USAER, CECOSAM, SSA, SEDESOL, DIF, etc.) para que el proceso de integración educativa se lleve a buen término.

9.7 Problemas de salud crónicos

Este tipo de necesidades especiales no se encuentran claramente definidas en la normatividad educativa, así encontramos gran cantidad de escuelas públicas o privadas donde no reciben al niño por que su padecimiento requiere algún cuidado especial y un cierto grado de información y conocimientos por parte de los profesores; por ello, el estado de salud del pequeño se convierte en un estigma de rechazo y discriminación y en un motivo para agudizar el estado de decaimiento que de por sí toda enfermedad genera un niño, lejos de motivarlo a salir avante en su dificultad, el rechazo por parte de la escuela lo hunde aún más en el estado patológico que ya lo tiene atrapado.

Entre las enfermedades crónicas consideradas como necesidades especiales se encuentran:

- Asma y alergias.
- Cáncer.
- Fibrosis quística.
- Diabetes mellitas.
- Epilepsia.
- Problemas cardiacos.
- Hemofilia.
- Anemia de células falsiformes.
- Accidentes.
- Quemaduras.
- Secuelas de maltrato.

Es necesario resaltar las implicaciones psicoeducativas que se generan a partir de estas condiciones de salud de los niños. Los efectos que pueden tener en ellos y en sus familias son impredecibles y de difícil generalización, cada caso será distinto y el profesor deberá desarrollar habilidades y aptitudes para conducirlos de la mejor manera, no es necesario que ingrese a una maestría o un postgrado en necesidades especiales (aunque sería deseable),

simplemente si toma posiciones flexibles, de apertura y compromiso con ese niño especial, que le haga la estancia agradable, aunque no sea un especialista en el caso, para el niño será más que suficiente.

En el caso de estas alteraciones de salud crónica, los niños no presentan detrimento en sus capacidades intelectuales, sus afecciones médicas son bien definidas y no habría motivo para que su rendimiento escolar fuera deficiente; sin embargo, Hallahan y Kauffman (1986); Heward y Orlansky (1984), citado en Patton Payne Kauffman, *Casos de educación especial*, limusa, 1966, p. 124., encuentran ciertas consecuencias en el rendimiento escolar y en sus niveles de ajuste psicológico a sus grupos escolares. Esto se atribuye a la escasa comprensión del estado de salud del niño y de sus potencialidades, pues es común que tanto el profesor como los padres de familia sobreprotejan y subestimen las capacidades del menor y éste se maneje en niveles de bajo rendimiento, siendo que no habría razón para que no alcanzara los mismos niveles de rendimiento que el resto del grupo.

Es innegable que los estados de salud con deterioro traen consecuencias psicoemocionales en los niños, con frecuencia son inseguros, dependientes, un tanto manipuladores, con bajos niveles de autoestima, sentimientos de inadecuación, vergüenza, rechazo y culpabilidad.

Estos sentimientos van a manifestarse de diferentes maneras en cada niño, desde las conductas de evitación y aislamiento hasta las conductas hostiles y de agresividad verbal; es tarea del profesor dialogar, meditar y fijar metas realistas para el niño con el fin de que exista un equilibrio entre sus expectativas y sus potencialidades, es importante adecuar las actividades cotidianas a las particularidades del niño especial e incorporar de manera natural sus necesidades a la vida escolar sin mayores aspavientos o etiquetas.

El resto del grupo también desempeña un papel importante, sin embargo, es el profesor el que tiene que hacer una labor de sensibilización y buscar un cambio de actitudes en el grupo, pues en última instancia son los demás compañeros quienes harán sentir al niño que pertenece o no al grupo.

9.8 Problemas visuales

Definición

El deterioro visual se refiere a un mal funcionamiento del ojo o del nervio óptico que impide a una persona ver normalmente debido a alguna anomalía, enfermedad o lesión; basta con que una persona no pueda ver con normalidad para que algunos autores lo consideren débil visual, otros autores excluyen de esa categoría los problemas de miopía y astigmatismo; en fin no hay uniformidad en los criterios para clasificar este tipo de trastornos, sin embargo, si nos ubicamos bajo la perspectiva educativa podemos avanzar un poco más. Para fines de integración educativa de estos pequeños, resulta más importante conocer el tipo de residuos visuales que posee y el tipo de medidas curriculares que pueden ser diseñadas para que el alumno tenga acceso y éxito en los contenidos programáticos.

9.9 Trastornos auditivos: sordera e hipoacusia

Existen numerosas ideas erróneas acerca de los niños con sordera o debilidad auditiva, como el que todos los sordos también son también mudos, o que los niños sordos también tienen retraso mental o que solamente con lenguaje de señas pueden comunicarse. Estas ideas traen consigo graves complicaciones sociales y educativas.

Son relativamente pocos los niños con sordera profunda que verdaderamente no perciben sonidos fuertes como una chicharra o campana de bomberos, la mayoría de ellos perciben al menos un porcentaje de los sonidos o, en su defecto, cuentan con información visual que les alerta en caso de peligro. Con ciertos restos auditivos el niño puede desarrollar el lenguaje oral y complementar su proceso de comunicación con señas.

9.10 Aspectos educativos

Cuando se trabaja en escuelas para niños sordos, se enfatiza el uso de medios de comunicación alternativa, si bien los niños con residuos auditivos como los que presentan sordera conductiva pueden alcanzar el uso del lenguaje oral, otros no lograrán la articulación debido a la pérdida significativa o total, y ellos tendrán la posibilidad de aprender lenguaje manual, o lo que hoy

día se conoce como comunicación total. Existen diferentes sistemas de comunicación por señas para los niños sordos o hipoacúsicos; el lenguaje americano por señas (ASL) es un sistema que abarca miles de señas conceptuales, y es fácilmente manejado por los adultos, pero se ha discutido su dificultad con los niños ya que limita la habilidad posterior para acceder al sistema de lectura del material impreso. Otro sistema conocido es el sistema exacto SEE II, basado en diferentes vocablos. Y el alfabeto manual, o deletreo con dedos, y de representación del cero al 10.

En el plano educativo la controversia gira en torno a si en las escuelas regulares se les debe de enseñar a los niños con intérprete de lenguaje manual o forzarlos a la lectura de labios y comunicación total.

En los grupos escolares el profesor debe mantener un ambiente hipocrítico y de aceptación de lo diferente, además, apoyar:

1. Acciones enfocadas a la orientación y participación de los padres del niño hipoacúsico.
2. Al desarrollo de conceptos.
3. Adecuaciones al programa educativo.
4. Entrenamiento auditivo.
5. Entrenamiento del habla.
6. Lectura de labios, lenguaje de señas o ambos.

Generalmente, los niños con hipoacusia no presentan deficiencia intelectual, sin embargo, en ocasiones dan la apariencia de tener retraso porque no comprenden lo que se les dice, no escuchan, se quedan callados,

9.11 Trastornos emocionales-conductuales

En primer término se hace una aclaración sobre el concepto de trastornos emocionales-conductuales como una categoría en el ámbito de las necesidades educativas especiales (NEE). Los trastornos emocionales conductuales tienen una estrecha relación, ya que las emociones del niño se han alterado de diversas maneras y van a manifestarse a través de conductas observables; en los niños en edad escolar es más evidente esta manifestación de sus estados de ánimo a través de referentes de conducta, que pueden ser deficitarios (escasa manifestación conductual) o excedentes (intensa

manifestación conductual). Reiteramos que finalmente es el entorno escolar o familiar el que va a establecer que tan “problemáticas” resultan tales conductas, y que tan alejadas se encuentran de la *norma grupal* en ese momento.

Existen grandes dificultades para unificar las definiciones de las conductas problemas más comunes en el ámbito educativo; aquí menciono las más importantes por su prevalencia: hiperactividad, hiperquinesia, conducta agresiva y oposicionismo, conducta inhibida, introversión y ansiedad.

El DSM III (*Diagnosis Statistic Manual. Versión 3*), considera además de las categorías de diagnóstico de trastorno de la conducta una variedad de dimensiones que los comportamientos pueden abarcar y que se les denomina *ejes*; estos ejes del DSM III se conocen como **axis** del I al V, y sirven para complementar el diagnóstico del trastorno de la conducta (citado en *Psicología del comportamiento infantil*, R. Kort, Trillas, 2001, pag. 117). Esta visión multiaxial de los problemas emocionales-conductuales permite estructurar de una manera más objetiva la conducta problema, pues en ellos se consideran los eventos del entorno como problemas familiares, problemas sociales y otros eventos condicionantes y situacionales que, al conocerlos, enriquecen la impresión diagnóstica y facilitan las acciones de inclusión en el aula.

Para resumir, dentro del déficit conductual están:

- Aislamiento e introversión.
- Inhibición e interacción escasa.
- Ansiedad.

Y en los excesos conductuales:

- Hiperactividad (sin compromiso neurológico) por inadecuadas pautas de crianza.
- Hiperquinesia (con compromiso neurológico).
- Conducta agresiva e impulsividad.
- Conductas de oposición.

El enfoque multiaxial que acompaña al DSM III permite que se tengan presentes elementos del entorno intra e interindividuales, esto incluye el grupo escolar, el tipo de pautas de crianza, y las actitudes de los profesores y adultos que conviven con los niños. La idea es incorporar toda la información del

contexto donde el niño se desenvuelve, con el fin de equilibrar los elementos y no marcar las tendencias hacia uno u otro aspecto: el niño, el profesor o su entorno, pues es la interacción dinámica de éstos, la que genera o perfila una situación particular en un tiempo y un espacio específicos.

9.12 Déficit conductual

El aislamiento, introversión, inhibición e interacción escasa

Son conductas que tienen gran matiz cultural y de contexto, de tal manera que definir a un alumno con un déficit de conducta expresiva, de conducta verbal y que presenta introversión nos resultaría difícil, además, solamente sería válido para un contexto específico. Lo mismo sucede entre una escuela y otra, un niño que no habla, no hace ruido y no interactúa ni participa, para una maestra de grupo podría ser su alumno ideal, y para otra sería un niño con problemas de conducta, antisocial y hermético.

Lo anterior nos muestra la situación tan relativa en la definición de los conceptos y de las conductas de los niños.

Cada caso es diferente y se evalúa con diferentes criterios cada vez, de ahí la importancia de establecer siempre parámetros explicativos que incluyan la descripción del contexto, los modelos conductuales que los niños han tenido en su historia vital.

Ansiedad infantil

El estudio de la ansiedad en el devenir de los seres humanos tienen una larga historia, la ansiedad y el miedo son durante las primeras etapas de la evolución humana dos condiciones displacenteras, relacionadas con el estar alerta, y en su momento sirvieron para la supervivencia humana en el sentido de prevenir y anticipar peligros inminentes. Cuando estas emociones alcanzan dimensiones anormales, afectan el funcionamiento y ajuste de los individuos a su entorno, entonces la ansiedad se convierte en angustia y desesperación. En el caso de los niños, ellos están expuestos a múltiples situaciones estresantes generadoras de ansiedad, dada su inmadurez y corto alcance para explicarse los fenómenos que los rodean.

Existen claras diferencias en la manera que los niños inhibidos y con signos de ansiedad procesan la información de su entorno, generalmente la procesan de manera selectiva; aquella que consideran que se refiere a situaciones amenazantes la eligen y elaboran una serie de ideas y respuestas que conducen a la evitación en lugar de la confrontación, asumen que las consecuencias de sus actos serán negativas sin tener un fundamento para ello, entre sus estrategias de reducir lo amenazante eligen con mayor frecuencia la evitación y el escape. Debido a ello dejan pasar las oportunidades o experiencias nuevas que les brindarían habilidades de convivencia y participación, con lo que aumentan su rezago en estas vivencias “socializadoras”.

9.13 El papel de la familia

Para J. Bowlby (*La separación afectiva*, Paidós, España, 1978), el clima emocional que reina en una familia resulta determinante en la aparición de conductas de ansiedad e inhibición.

Estudios relacionados como el de M. Rapee, (“Potencial Role of Children Practices in development of Depression and Anxiety”, en *Clinical Psychology Review*, núm. 17, 1997, págs. 47-67), establecen una relación directa entre las pautas de crianza y la ansiedad infantil, las cuales tienen que ver con las actitudes de cariño, confianza y consistencia afectiva por un lado, y con el control de los padres que facilita o entorpece la autonomía del niño por el otro. Actitudes como la sobreprotección, el autoritarismo, la intrusividad, la posesividad, el apego hostil y el rechazo encubierto o manifiesto, que son representativas en las familias disfuncionales, desempeñan un importante papel en la conformación de las conductas ansiosas y de aislamiento en el niño especial cuando se integra al grupo escolar.

9.14 Excesos conductuales

Dentro de los excesos conductuales se consideran la hiperactividad y la hiperquinesia, dos manifestaciones que por su etimología parecerían sinónimas, pero para fines de la intervención psicopedagógica se distinguen categóricamente.

Hiperactividad

La hiperactividad se ha definido, para fines pragmáticos, como el exceso de actividad motriz, verbal, intelectual y disruptiva, ocasionada por modelos conductuales y pautas de crianza tales que refuerzan y mantienen el exceso conductual y la falta de asimilación de reglas y límites, es, en pocas palabras, el caso de los niños desobedientes y malcriados. Se caracteriza por conductas tales como:

- Actividad constante.
- Irritabilidad y labilidad emocional.
- Impulsividad, rabietas y berrinches (diferenciados).
- Hiperactividad verbal.
- Lapsos cortos de atención.
- Bajo rendimiento escolar.
- Nivel intelectual normal e incluso superior al normal.
- Asimilación de reglas y figuras de autoridad diferenciada (a veces sí, a veces no, dependiendo de quien y dónde).
- Distingue las personas que le toleran sus excesos de las que no lo hacen.

A diferencia de los niños con hiperquinesia, los niños hiperactivos presentan una distinción significativa: éstos no tienen un antecedente de disfunción neurológica.

9.15 Hiperquinesia.

Este término se le asigna al síndrome de disfunción cerebral mínima, es un trastorno en el desarrollo de la atención, del control de los impulsos y de la conducta gobernada por reglas, que surge en el desarrollo temprano, es crónico y afecta todas las áreas de funcionamiento social, no se atribuye a retraso mental, ni a impedimentos neurológicos severos, sino a leves y difusas descargas en el sistema nervioso (DSM IV, *American Psychiatric Association*, 1995); también se caracteriza por excesos de actividad, impulsividad, temeridad y la característica distintiva que el doctor Rafael Velasco Fernández acuñó en su libro *El niño hiperquinético* (1976): la desobediencia patológica

que incluye rasgos y comportamientos que se relacionan con la disfunción neurológica,

Mientras que en el caso de la hiperactividad, el origen de los excesos conductuales se relaciona con la crianza inconsistente, en el de la hiperquinesia existe una disfunción cerebral que ocasiona los impulsos conductuales y la falta de autocontrol. En este caso se requiere la intervención del neurólogo, el psicólogo, los padres de familia y el profesor del grupo; generalmente las acciones de incorporación al trabajo en el aula requieren del uso de medicamentos.

En 1991 en Estados Unidos es considerado una discapacidad, y por tanto, los niños que la presentan son susceptibles de ser canalizados en las escuelas públicas, sin necesidad de ser canalizados a escuelas especiales (L. M. Solloa, *Los trastornos psicológicos en el niño*, Trillas, pág. 135, 2002).

El niño que presenta necesidades educativas especiales relacionadas con este tipo de condiciones, verdaderamente es considerado como un grave problema, ya que por lo general trastorna y altera en forma notable la dinámica del grupo escolar e incluso de la escuela misma, en especial cuando la tolerancia y el conocimiento psicopedagógico sobre estos casos son escasos.

Sin embargo, en el marco de la integración educativa como vía para alcanzar la calidad de la educación, los niños con estas condiciones psicopedagógicas no tendrían por qué estar en otra escuela que no fuera la de su preferencia o la de sus padres. Con el surgimiento de los modelos de *escuela integradora*, debe considerarse a la hiperquinesia y la hiperactividad como una necesidad educativa especial susceptible de atenderse en los centros escolares, con apoyos especiales de las unidades USAER o de expertos de organismos no gubernamentales.

9.16 Conducta agresiva

La conducta agresiva ocupa gran parte de la literatura sobre comportamiento socialmente inadecuado, tiene sus raíces en la manera en que el niño y sus padres han interactuado durante los pocos años de vida del menor, pero también existe un componente de la bioquímica del sistema nervioso, como son los efectos de la testosterona en la conducta agresiva;

generalmente se mantiene de las contingencias o respuestas que el niño encuentra ante sus episodios de conducta agresiva. Es una regla en psicología el que los niños “agresivos” tuvieron que ser en un momento de su vida “niños agredidos” y que en presente ya son capaces de manifestar modelos conductuales agresivos que aprendieron en algún momento de su historia personal (P. Samuels, *¿Niños agresivos o niños agredidos?*, Nueva Imagen, 1991), lo que aunado a la constante exposición de imágenes, juegos y mensajes de violencia que prevalecen en el entorno, convierten al niño en un receptáculo de modelos de conducta agresiva, disruptiva y/o violenta; un reto para la modificación conductual, que si bien no es imposible, si requiere la intervención de un equipo multidisciplinario donde el papel protagónico lo desempeña el profesor de grupo y los padres del niño o de la niña.

Los niños y adolescentes que presentan conductas agresivas han sido estudiados respecto a su manera de procesar la información y de formarse juicios e ideas preconcebidas acerca de los demás, como los “merecedores” de su agresión (Slaby y Guerra, 1988, citados por Solloa, 2002, pág. 151).

En un estudio se encontró que estos niños desarrollan una serie de creencias irracionales que apoyan y refuerzan el uso de expresiones violentas, ellos piensan que el uso de la violencia es legítima, aumenta su autoestima, evitan que se les vea como débiles y creen que las víctimas no sufren y se merecían la agresión. Los niños agresivos no han desarrollado habilidades de interacción social, como la empatía y el escuchar el punto de vista de otros.

El trastorno negativista desafiante se origina en el núcleo familiar y paulatinamente se extiende hacia otros escenarios del niño. Cuando los padres son violentos e impositivos, podría lograr que el hijo dejara de presentar conductas agresivas de manera activa por el temor al castigo y a la represalia violenta, entonces el niño presentaría un tipo de agresión pasiva:

- Terquedad persistente.
- Desobediencia.
- Berrinches.
- Conducta provocativa sin violar los derechos básicos de los demás.
- Rencor y venganza.
- Resistencia al cambio.

- Manifestaciones de quejas constantes.
- Renuncia a negociar o a ceder con la autoridad.
- Conducta de enojo que provoca malestar en los demás.
- Ánimo irascible y enojoso.

9.17 Negativismo desafiante

Se le define como un patrón de comportamiento recurrente oposicionista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad (DSM IV, APA, op. cit.). Dentro de un salón de clases podemos distinguir dos tipos de oposicionismo: el pasivo y el activo; el primero se caracteriza por que el niño simplemente no realiza lo que el adulto le solicita, sin llegar a ser hostil ni a manifestar comportamientos impulsivos o confrontaciones, siempre dice si a todo, pero no hace nada. En el segundo caso, el niño confronta a la figura de autoridad al responder “no lo hago”, y muestra una actitud constante de enojo, hostilidad y resentimiento y conductas agresivas.

Cabe mencionar que el oposicionismo en algunas etapas del desarrollo infantil se consideran normales y como parte del proceso evolutivo, como por ejemplo alrededor de los dos años, cuando el niño recurre al “no” como parte de su afirmación de autonomía, de que tiene ya una individualidad que quiere hacer valer. Sin embargo, cuando estas conductas permanecen o se agudizan en otras etapas, se van a presentar dificultades en el proceso de socialización del niño y, más adelante, en la adolescencia serán fuente de conflictos, principalmente de una pobre autoimagen, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y propensión al uso de drogas (Muñoz Millan y R. Casteel, “Attention Déficit Hipereactivity Disorder Recent Literatur”, en *Hospital and Communicaty Psychiatry*, 1989, 7(40):699, citado en Sollon, op. cit.).

9.18 Predisposiciones familiares

Este trastorno se presenta con mayor frecuencia en familias restrictivas donde el control y el poder son valores importantes, y la educación es rígida y dura; también es común en los núcleos familiares donde el niño cambia constantemente de personas que están a su cuidado. La conducta

oposicionista y agresiva en edades tempranas no tiene un buen pronóstico ya que diversos estudios (Chess y Thomas, 1955; Furr y Funder, 1988; Sayger et al., 1993, citados en Solloa, pág. 134, 2002), de seguimiento afirman que al paso de los años esas conductas prevalecen y se fortalecen, y entonces el joven se ve implicado, con frecuencia, en problemas de abusos, violencia, delincuencia y conductas antisociales.

Se debe marcar una diferencia entre las conductas oposicionistas propias del negativismo desafiante, de los trastornos antisociales que ocupan un grado mayor de severidad en el continuo de problemas emocionales-conductuales, que se manifiestan en los entornos educativos.

9.19 La escuela

Todos podemos recordar, al menos, a un alumno o compañero con este tipo de comportamientos negativistas desafiantes; algunos probablemente llegaron al aula de alguna maestra que los consideró un reto profesional, pero otros se encontraron con maestros que los consideraron un problema sin solución, y sólo trataron de reprimirlos o eliminarlos de su clase. De estas formas de visualizarlos dependió su futuro.

9.20 Dificultades en la comunicación y problemas de lenguaje

Las dificultades de comunicación en los niños se han relacionado con trastornos en el aprendizaje, pero no existe evidencia fehaciente de esta vinculación aunque a veces se presentan juntos, el DSM IV los considera trastornos interrelacionados pero independientes uno del otro, al menos para fines de estudio. Así al poder deslindar los problemas de lenguaje de los problemas de aprendizaje observamos que existen dos grandes grupos

9.21 Trastornos del lenguaje expresivo

Se refieren a la dificultad para producir lenguaje oral.

9.22 Trastornos del lenguaje receptivo.

Se refieren a la dificultad para comprender los mensajes que se envían oralmente.

Sin embargo, el DSM IV hoy día hace una diferenciación basada en las últimas investigaciones donde se ha visto que las alteraciones se dan de manera combinada, tanto en el lenguaje expresivo como en el receptivo.

Los trastornos del lenguaje y la comunicación son:

- Receptivo.
- Mixto.
- Fonológico (de articulación).
- Tartamudez.

9.22 Trastorno del lenguaje receptivo.

Se ha definido como un conjunto de dificultades para discriminar las señales lingüísticas orales y gestuales, dificultad para comprender palabras aisladas, dificultad para comprender nociones temporales, espaciales, causales o relaciones, falta de discriminación de los accidentes gramaticales como los plurales, las reglas de sintaxis y la secuencia lógica de la estructura de una oración.

9.23 Trastorno del lenguaje mixto. (Receptivo y expresivo).

Donde las dificultades se dan en ambos sentidos e involucran también al lenguaje no verbal, al mismo tiempo manejan un vocabulario muy reducido y sustituyen palabras por otras, usan reiteradamente adjetivos como “eso” o el “deste”, y tienen un uso limitado de las estructuras gramaticales; además presentan dificultades para seguir una conversación coherente o de mayor complejidad. Una característica importante es que estos niños obtienen calificaciones normales en las pruebas de inteligencia que no implican expresión verbal en las respuestas. Sin embargo, su rendimiento escolar se ve seriamente afectado, ya que la gran mayoría de respuestas que exige la vida escolar son verbales y de comprensión del lenguaje.

9.24 Trastorno fonológico (de articulación).

Este tipo de trastorno no resulta tan severo como el anterior pues se reduce a que el niño aún no aprende a colocar los órganos de su aparato fonoarticulador como son, lengua, dientes, paladar, respiración y emisión

sonora en los puntos correctos donde se articulan los diferentes fonemas de nuestra lengua, así, un niño que esta mudando dientes tendrá dificultades fonológicas al pronunciar palabras con el fonema r, otros niños presentarán esta dificultad debido a que en su casa no se les corrigió la pronunciación de los fonemas en su momento, ya sea por sobreprotección o consentimiento, o simplemente por que a los adultos que crían al niño se les hace “gracioso” que hable mal y al paso del tiempo la mala articulación de los sonidos se ha convertido ya en un hábito.

9.25 Tartamudeo

Es el único trastorno del lenguaje que se asocia con alteraciones emocionales de angustia y ansiedad que el niño canaliza al “tartajear” las palabras es un síntoma de inseguridad, temor al ridículo y de crecer en ambientes hipercríticos, donde al niño no se le permiten errores, El niño expresa y comprende el lenguaje sin dificultad pero cuando se siente ansioso o amenazado pareciera que no puede controlar el tartamudeo, para mejorar este trastorno se le enseñan al niño técnicas de respiración y relajamiento. Se presenta con una mayor frecuencia en niños que en niñas en una proporción de 8 a 1, es decir, una niña tartamudea por cada ocho niños con ese trastorno. Es necesario que los educadores conozcan el proceso normal de adquisición del lenguaje para tener un parámetro de comparación cuando se presente algún caso de retraso en lenguaje en su grupo escolar.

Existen algunas situaciones patológicas donde los problemas de lenguaje se presentan de manera colateral o como consecuencias de éstas, tales como:

- Trastornos relacionados con la pérdida auditiva.
- Problemas de lenguaje relacionados con parálisis cerebral infantil (PCI).
- Problemas de lenguaje relacionados con labio y paladar hendido (LPH).
- Trastornos del habla vinculados con problemas emocionales y a retraso mental PE Y RM.

9.26 Discapacidad intelectual

En América se desarrollaron programas educativos para estas personas en condiciones de retardo mental. (T. Whitman, M. Scherzinger y K. Sonner, citado en M. Solloa García, p. 33, 2002.)

Con el estudio de la inteligencia surge un interés por medir la capacidad de los individuos con pruebas o tests, el hecho es que aquellos niños que obtienen puntajes por debajo de lo esperado para su edad pareciera que ganan un estigma, una etiqueta que más que ayudarlos a superar sus limitaciones los señala de por vida remitiéndolos a escuelas especiales segregadoras, de las que difícilmente salen y donde casi no promueven su integración al sistema escolar regular.

Definición

La Asociación Americana para la Deficiencia Mental, en 1983 definió este padecimiento como:

Un funcionamiento intelectual que se encuentra significativamente por debajo de la media de la población y que da lugar o se asocia a un deterioro en el comportamiento adaptativo y que se manifiesta durante el desarrollo.

(Op. cit. ,p. 36).

Para efectos de la integración de niños con déficit intelectual, deben conservarse sus habilidades conservadas y la posibilidad de que al convivir con niños “normales” vayan adquiriendo modelos de conducta más cercanos a lo esperado para su edad, que cuando están segregados en la escuela especial. Sus competencias sociales, de comunicación, de independencia personal e incluso de autoestima/autoconfianza se desarrollan de una mejor manera cuando el niño acude a una escuela regular y su profesor promueve en el grupo escolar actitudes positivas y de aceptación y respeto a las diferencias. Todos los estudiosos en el campo de la discapacidad intelectual coinciden en que los factores sociales son determinantes para el grado de adaptación y autonomía en el niño, con este déficit, puede alcanzar, un entorno flexible y proactivo permitirá una mejor integración al medio y el desarrollo de competencias que le serán de gran utilidad para su vida.

9.27 La integración educativa: ¿Derecho universal o política de sexenio?

La integración forma parte de la presente política educativa, pero sus fundamentos y líneas de acción están enmarcados en la normatividad internacional de la ONU, UNESCO, BID, OCDE y otros organismos internacionales que dan sustento y “credibilidad” a estas nuevas formas de atender a los niños con capacidades diferentes.

De tal suerte que, aun cuando el sexenio termine, las políticas integradoras no cambiarán, pues tienen raíces en las declaraciones mundiales.

9.28 Equidad o igualdad

Equidad es un concepto distinto de la igualdad y significa dar equitativamente lo que cada quien necesita para alcanzar un nivel de vida o un nivel de rendimiento similar al de su grupo. A nuestros hijos los tratamos con equidad, más no con igualdad, cada uno es diferente y requieren de nosotros en proporciones distintas, es decir, les damos atención diferenciada, con equidad.

Para que la escuela pueda propiciar esa equidad, el gobierno debe destinar partidas presupuestales permanentes para las escuelas de educación básica que alberguen niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. No como un acto compasivo de beneficencia sino como su contribución para que ellos puedan ejercer su derecho inalienable a recibir educación de calidad.

9.29 El maestro, el niño y sus padres: Los protagonistas

Este trinomio merece un tratamiento especial, ya que finalmente toda acción educativa los involucra de manera determinante y permite ver reflejado en ellos el impacto de una decisión o modelo educativo determinado.

El maestro debería ser visto desde todas sus dimensiones, al igual que el niño y sus padres, por ello este apartado es más extenso; El niño será estudiado desde diferentes dimensiones, la individual, la familiar y la comunitaria, así podremos tener una visión más amplia del importante papel que desempeña la integración educativa en nuestra sociedad.

Los padres de familia no sólo los del menor con necesidades especiales sino el grupo de padres de familia de la comunidad escolar, ocupan un buen espacio en la planeación de cualquier escuela y, bien manejados, son un valioso recurso para el proyecto escolar de cada plantel.

9.30 Los maestros y los cambios

En el salón de clases los maestros expresan inconformidades, antagonismos y resistencias hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, muchas de ellas justificadas, otras no.

Lo cierto es que muchas de estas actitudes están fundadas en situaciones tales como desconocimiento, en el temor a lo diferente, a la falta de sensibilidad hacia los principios éticos universales como el derecho a la educación para todos, la equidad de oportunidades el compromiso personal con cada niño.

Después de muchos años de trabajar con y para educadores, puede afirmarse que la gran mayoría tiene un gran potencial de compromiso, iniciativa y creatividad, que una vez que se concientizan de los principios de calidad, relevancia, equidad y pertinencia, que son la base de los sistemas educativos democráticos, entonces adoptan formas de trabajo más humanitarias, se convierten en promotores de la integración e infunden en sus niños valores de solidaridad y respeto a la diversidad.

9.31 Actitudes, temores y limitaciones ante situaciones de integración

Antes de ser docente, el maestro es un ser humano con necesidades, inquietudes, miedos, prejuicios, limitaciones, motivaciones y deseos; es dueño de una historia personal que día a día va moldeando su actividad de enseñanza; en este caso la historia personal del maestro va a definir muchas de sus actitudes frente a las cosas nuevas, frente a los retos y también frente a la posibilidad de aceptar o no, en su salón de clases, a un niño con necesidades especiales.

Ann Lewis (2000), en su obra *Children's understanding of disability*, menciona un estudio donde se enlistan una serie de ideas equivocadas que predominan

entre los maestros con respecto al trabajo diario con niños con necesidades especiales.

Estas son:

- Que los niños con NEE se salen del rango de diferencias con las que un maestro puede lidiar.
- Aprenden muy poco, aun con ayuda especial.
- Requieren atención constante de los adultos, por lo que necesitan estar en grupos pequeños.
- Acaban con la energía del maestro.
- Demandan tanta atención que los demás niños se sienten desplazados.
- Necesitan programas altamente especializados.
- Son rechazados por los alumnos *normales*.
- Se encuentran mejor con los niños de su mismo *tipo*.
- Que reciben una cantidad desproporcionada de recursos educativos.

Fathers (1994) publica una investigación con las ideas preconcebidas de profesores de escuelas especiales, que tampoco favorecen la integración:

- La integración a escuelas regulares implica dispersión del personal especialista, menor uso de las estrategias especializadas, consecuentemente, reducción de los fondos para el subsistema de educación especial.
- Se reduce la demanda de especialistas extramuros, es decir, dentro de las escuelas especiales y poca disposición a salir de sus instituciones
- Prejuicios sobre el programa oficial y limitaciones para hacer adaptaciones curriculares.
- Que la integración sólo será en teoría y resultará, al final, más perjudicial que la segregación misma.

Esta serie de situaciones de índole humana son definitivamente subjetivas, hablan de los valores, los temores y formas de pensar sobre la realidad de los maestros, es por ello que no es suficiente que el marco legal y los cambios institucionales estén ya dados, falta considerar los aspectos que no son tan evidentes pero que en la práctica cotidiana determinan la integración a la no integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se tiene la convicción de que antes de programar los cursos de capacitación con grandes cantidades de información teórica, pedagógica y legislativa, a los maestros se les debe de dar oportunidad de externar sus verdaderas ideas y actitudes al respecto, es decir, introducirlos poco a poco manejando las subjetividades, sensibilizándolos, derribando su resistencia y posturas negativas, vivenciando la discapacidad y sacando sus propias conclusiones, Así el elemento principal en este trinomio resulta ser el maestro el con sus actitudes y disposición va a determinar el éxito o fracaso de aquel niño integrado en su aula, independientemente de que tenga o no conocimientos especiales sobre discapacidad.

Cualquier intento encaminado a sensibilizar a los maestros siempre será válido y fructífero.

Para fomentar actitudes positivas en los niños, el maestro tendría que asegurarse primero de que cuenta primero con algunos de estos principios éticos en su haber, con el fin de que pueda hacer una acertada transmisión de estas valores a sus alumnos, y evitar el efecto de la doble ética o dobles mensajes que sólo confunden y cuestionan a los niños. Estos principios son deseables en la formación de cualquier alumno, en cualquier contexto educativo. Por ello, los principios y valores que la escuela debe fomentar son:

- Respeto a los individuos.
- Reconocimiento de las similitudes.
- Reconocimiento de las diferencias.
- Valoración y festejo de ambas.

9.32 El niño, sus necesidades y la convivencia con la diversidad

Los niños en edad escolar son susceptibles de ser educados en términos no sólo de conocimientos, contenidos y asignaturas, son capaces de observar, comparar, sacar conclusiones, si bien no tienen una visión completa de los fenómenos de su entorno, si se percatan, adoptan modelos, asumen valores, actitudes y formas de pensar y uno de los principales transmisores de esas cuestiones subjetivas es el maestro. Así, a veces involuntariamente el maestro transmite valores y actitudes al niño, tanto positivas como negativas.

Ahora cuando negamos un sitio en nuestro grupo a un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, lo estamos marginando transgrediendo su derecho y, peor aún, transmitiendo a los demás alumnos el mensaje de que la discriminación hacia la diversidad es algo aceptable.

Los niños pasan por un proceso de adaptación ante situaciones nuevas y es el maestro quien tiene que estar preparado para que todos pasen este proceso de adaptación con éxito. Al decir todos, se incluye al niño especial, al resto del grupo, al maestro y a los padres de familia.

Cuando el procedimiento es en sentido inverso, las consecuencias en el niño son mayores, es decir, cuando de una escuela regular se canaliza al niño a una especial, se generan una serie de ideas y culpabilidades que atentan contra la autoimagen del niño.

Ann Lewis (2000) se dio la tarea de entrevistar varios niños que habían pasado de una escuela regular a una escuela especial, y descubrió siete tipos de respuestas sobre como explicaban ellos su salida de la escuela regular. En orden de importancia a la pregunta expresa, ¿por qué fuiste cambiado a la escuela especial?, estas fueron las respuestas:

- Por mi trabajo deficiente.
- Desconocían la causa o la negaban.
- Por cubrir la edad para ser transferido.
- Por la decisión de un adulto.
- Por que era víctima de la intimidación.
- Por mi mal comportamiento.
- Por alguna razón médica o de enfermedad.

Esta habla de un fuerte componente de culpabilidad y de que los niños adjudican su ingreso a la escuela especial por razones imputables a sus deficiencias.

Ninguno de ellos atribuyo el cambio a una decisión de su maestra o de la directora, tal vez porque algunos siguen en etapas egocéntricas y asumen que las causas de su desintegración escolar obedecen a ellos mismos.

Convivir a edades tempranas con la discapacidad permite a los niños crecer sin tanto prejuicio, sin actitudes de rechazo hacia la diversidad y con una mejor

escala de valores como la participación, colaboración, solidaridad y equidad de oportunidades.

Existen proyectos de integración (Enlace 11 y Enlace 7), donde se promueve una convivencia constante entre alumnos de escuelas especiales y escuelas regulares como antesala para la integración escolar de los primeros. Son una manera de allanar el terreno para una convivencia menos tensa, donde se deje de percibir al niño con necesidades especiales como el sujeto enfermo y digno sólo de lástima y caridad.

Comentarios de los niños sobre sus experiencias de convivencia en los dos tipos de escuelas (regulares y especiales), nos hablan de la insospechada capacidad de los niños para interactuar libres de estigmas y prejuicios.

Sin embargo, no descartan sus diferencias, dos de cada tres niños de escuela especial que conviven en escuelas regulares, al menos dos veces por semana, expresan que su rendimiento o su conducta son diferentes y por eso están en escuela especial, sin embargo, las opiniones de los niños sobre la escuela, la forma de trabajo y el trato que sus maestras les dan no difieren en gran medida.

Los niños son materia prima moldeable y flexible, es el maestro quien tiene el poder suficiente para moldear sus hábitos, creencias, actitudes y conductas.

A, Hazzard, (1983), Soder (1990), Ward y Center (1988), destacan ciertas actitudes que están presentes en la mayoría de los niños que empiezan a vivir con la discapacidad.

1. Se prefiere lo conocido a lo desconocido. En nuestra población no se tiene una consciente y verdadera cultura de la discapacidad por que no se conoce, por tanto, es común que la presencia de niños con discapacidad en una escuela cause reacciones automáticas de rechazo. En el caso de niños en edad escolar se sugiere el contacto y la convivencia a través de sencillos programas de intercambio y visitas programadas.

2. A mayor discapacidad más actitudes negativas hacia el sujeto que la tiene, con una serie de reacciones basadas en la ignorancia y el prejuicio. De ahí la importancia de resaltar que las personas con discapacidad son capaces de desarrollar otras habilidades aunque esto les cueste un mayor esfuerzo, hablar de testimonios de individuos con discapacidad que han triunfado ayuda a

minimizar la etiqueta de discapacidad y engrandece la de su integridad como ser humano.

3. En los niños pequeños la evidencia de discapacidad causa un impacto negativo en la aceptación. Esta asociación entre evidencia de la discapacidad y actitudes negativas va diluyéndose conforme crecen y están en contacto con esta diversidad.

4. Cuando los niños no han tenido contacto con la discapacidad les es más fácil aceptarlas en el medio escolar que en la casa o en la comunidad. Y esto es el reflejo de la rigidez ante lo diferente que la sociedad todavía mantiene, la escuela es el lugar más propicio dado que parte de su labor es erradicar la ignorancia y actitudes radicales.

5. Para obtener actitudes positivas hacia los niños con discapacidad, el contacto entre ellos y los niños “normales” debe ser estructurado, no casual ni espontáneo. La forma que los investigadores sugieren es la actividad de tipo cooperativo, en lugar de la actividad individualizada o competitiva.

6. Un factor importante que limita la aceptación es la escasa comunicación y comportamientos poco usuales, así como la impresión que involuntariamente causan en los niños de escuela regular. De ahí que estos intentos de convivencia deben contar con sugerencias de cómo establecer una mejor comunicación entre ellos.

7. Los niños tienden a generalizar las características de discapacidad a otros niños cuya discapacidad es menor, mayor o simplemente es diferente. De ahí que los maestros deben enfatizar que las discapacidades son numerosas y diferentes para que no se generalicen.

8. Los niños competentes tienden a ser vistos de manera más positiva que los menos competentes. Esto explica, tal vez, el porque los niños con problemas de aprendizaje tienden a ser víctimas de intimidación en las escuelas tradicionales. Mientras que en las escuelas regulares con algún programa de convivencia los niños son más tolerantes con otro de quien saben se espera un cierto desempeño, que con aquéllos para los que no tienen una explicación de su limitado rendimiento. (Nabuzoka, 1993), citado en Ann Lewis, *Children's understanding of disability*, Trillas, 2000, pp. 69-72.

9.33 Preparando el terreno hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales

Propuestas de aproximación a la integración escolar

Un programa de intercambio

El primer paso consiste en tener la convicción y el compromiso personal de seguir un plan y contar con la participación de ambos tipos de escuelas (especiales y regulares) sin tomar la posición de que una le está haciendo un favor a la otra. Los directivos y profesores, con la buena disposición de hacerlo, deben reunirse para planear y estructurar las visitas, en un inicio no sería conveniente más de tres en el ciclo escolar y no más de medio grupo a la vez. Una vez que los niños se reúnen en uno nuevo se ponen en marcha las actividades planeadas para promover una convivencia cordial.

Estas actividades están organizadas en un taller que se organiza en la escuela llamado “trabajando con los niños en un ambiente integrador”, cuyos objetivos son:

- Ofrecer a los participantes otras posibilidades de convivencia y de aceptación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Permitir, a través de actividades de juego, vivencias, reflexiones y flexibilización de posturas con respecto al intercambio de niños con y sin discapacidad entre las escuelas.
- Facilitar anticipadamente, y con estructura firme, las etapas de la integración de niños con necesidades especiales.
- Ofrecer al maestro integrador estrategias de juego colaborativo y ejercicios vivenciales, que podrá utilizar con los alumnos y también con los padres de familia.

Aunque las actividades están diseñadas para trabajar con los niños, también pueden adaptarse al trabajo con maestros o con padres de familia quienes enfrentan el reto de integrar exitosamente a niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Una vez que los niños están juntos se sugieren las actividades grupales y de cooperación o de intercambio de ideas y experiencias (Op. cit. *Un niño especial en mi aula, Hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*, Frola Ruiz Patricia, México, Trillas, 2004, taller 4 pp. 111-120.

Capítulo 10 Los padres de familia: sus temores, sus necesidades de apoyo, su derecho a elegir la escuela de sus hijos

¿Cuáles serían los principales temores de los padres? Básicamente que su hijo sufriera algún daño físico, una caída o que los otros chicos lo lastimaran en algún juego o pleito infantil; otro temor generalizado es que lo rechacen y lo hagan sentir mal, temor a las burlas y a que el maestro no le dé importancia y lo segregue; sin embargo la necesidad de los padres es que su hijo aprenda a convivir con el mundo real, con lo cotidiano, que se enfrente a las incontables barreras físicas del medio, que pueda intentar subir una escalera o jugar en un recreo.

Así, la decisión de los padres de que su hijo asista a la escuela más cercana debe ser respetada, con base en todo el marco legal de los organismos internacionales, de principios éticos universales que hemos visto anteriormente. El no recibir a un niño en la escuela en que sus padres han solicitado inscripción es una trasgresión de su derecho universal a recibir educación y se contrapone a las declaraciones de la ONU y legislación vigente

10.1 ¿Cómo responder a la necesidad de los padres?

De inicio, no negándoles la entrada, luego colocando al menor con un maestro que conscientemente esté interesado en trabajar, no sólo con el niño en su proceso de integración, sino con los demás compañeros y los padres de familia, sensibilizándolos y promoviendo actitudes flexibles hacia la diversidad en el aula, es decir, abarcando todo el contexto: niño, grupo, padres, escuela, comunidad.

La tarea no es sólo darle una banca junto a otro niño sino iniciar un proceso educativo, de formación de valores que se extiendan poco a poco hacia el medio intraescolar y paulatinamente al medio extraescolar.

10.2 Niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular:

El trabajo cotidiano

Inicialmente la secretaria de Educación Pública estableció cierta normatividad y algunas líneas de trabajo una vez que un niño especial está asistiendo a clases regulares, estas incluyen:

- a) El centro escolar debe contar con el apoyo de una entidad especializada y competente en el área de educación especial, que domine los principios de la integración educativa y contribuya de manera directa a la planeación y diseño de estrategias de integración.
- b) En el caso de las escuelas públicas, esta tarea queda a cargo de las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que son instancias que cuentan con personal especialista en necesidades especiales y que desplazándose a las escuelas regulares apoyan la práctica docente, la sensibilización y promoción de actitudes positivas hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- c) En el caso de las escuelas privadas, también deberán contar con la asesoría y apoyo de instancias especializadas, ya sea por la vía de organismos no gubernamentales dedicados a la promoción de la integración educativa o autocapacitándose, buscando centros o eventos de actualización docente.
- d) Un punto esencial es que se buscará por todos los medios que el niño con necesidades educativas especiales tenga acceso al currículo de educación básica, el programa oficial deberá ofrecerse al niño haciéndole las adecuaciones necesarias y flexibilizando la metodología de la enseñanza con el fin de que no se recurra a programas paralelos que sólo apartan al niño del esquema educativo regular.

En el caso de las escuelas donde el apoyo de USAER resulta difícil, ya sea por la lejana ubicación geográfica o por falta de personal especializado, lo cual es bastante frecuente, los directivos y personal docente tendrán que buscar formas de autocapacitación.

10.3 Las adecuaciones al currículum

Tanto el profesor de grupo como el personal de apoyo especializado tendrán que trabajar para adecuar los contenidos del programa a las condiciones del niño con necesidades educativas especiales, no habría razón para elaborar un programa paralelo tal como lo indica la normatividad oficial y aun la normatividad internacional

10.4 Definición

Son aquellas acomodaciones, ajustes y reformulaciones en el programa educativo regular, que se realizan considerando las características especiales y las posibilidades de éxito y acceso de los alumnos.

Se realizan siempre que uno o varios alumnos presentan necesidades educativas especiales en relación con el nivel del resto del grupo (un ritmo de aprendizaje más lento, o más rápido, falta de motivación, alguna discapacidad motriz, sensorial o intelectual, problemas de conducta disruptiva) y van desde un reacomodo del mobiliario y espacio físico hasta el replanteamiento de un objetivo del programa (haciéndolo más breve o más de tipo visual o verbal).

Los profesores necesitan asesoría y trabajo colegiado para conocer más acerca de las adecuaciones curriculares, por lo que es imprescindible el contacto con el personal de apoyo, ya sea de las USAER o de instancias privadas dedicadas a la asesoría y actualización en este campo.

Capítulo 11 La escuela de padres, parte esencial de una escuela integradora

El trabajo de sensibilización tiene que extenderse para que los padres de familia acepten y colaboren en la formación de actitudes positivas hacia esta integración, el medio óptimo para estas acciones es el programa de escuela de padres; sabemos que es a través de las experiencias de aprendizaje significativo como los padres toman más conciencia de las cosas, de esta manera la labor educativa de la escuela trasciende a la familia y a la comunidad, lo cual es parte de su función social.

Hoy día, una escuela sin programa de atención a grupos de padres resulta incompleta, el programa debería estar ya adoptado en todas las escuelas, desde preescolar hasta la educación media.

11.1 La formación de la “Escuela de Padres”

En cualquier centro educativo el espacio y el tiempo dedicado a los padres permite tratar una serie de situaciones o de conflictos de manera organizada, la integración de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, no sería la excepción.

Cuando se pone en marcha un programa de sensibilización también se considera a los padres de familia, pues ellos en ocasiones mantienen posturas bastante rígidas y resistentes a cualquier tipo de cambio, por lo que es de vital importancia que la sensibilización abarque este terreno.

En las primeras sesiones del grupo de padres se sugiere que ellos externen sus ideas,, temores y preocupaciones con respecto a la posibilidad de que la escuela integre a estos pequeños, y a través de las reuniones es posible atenuar y resolver cada una de estas interrogantes basándonos en los siguientes principios rectores que Quicke et al. (1990) propone:

- Antes de ser niños y adultos con discapacidad física o intelectual, son seres humanos.
- Los niños y adultos con discapacidad física o intelectual no son objetos pasivos de caridad.
- El entorno natural de los niños y adultos con discapacidad física o intelectual no es la escuela especial o la institución médica.

- Los niños y adultos con discapacidad física e intelectual no forman un grupo homogéneo claramente identificado.

11.2 La función catalizadora del grupo de escuela de padres

El grupo de escuela de padres tiene también como misión evitar el aislamiento en que algunos padres de niños con necesidades especiales se encuentran, debido a que no asimilan su situación, se sienten deprimidos y a veces agobiados al ver a su hijo con limitaciones; sin embargo, experiencias y testimonios de grupos de padres (ejemplo: la escuela secundaria para trabajadores no. 93 “Arqueles Vela”) nos dan cuenta de lo benéfico y alentador que es cuando se sienten pertenecientes a un grupo y pueden externar sus sentimientos de frustración, de miedo, y darse cuenta de que no son los únicos con este tipo de sentimientos. Este programa debe estar a cargo del maestro de grupo o del psicólogo escolar u orientador educativo (programa que ya se ha llevado a cabo durante varios años en la secundaria p/t no. 93, con gran éxito), en el caso de las escuelas oficiales esta tarea está encomendada al personal de apoyo de las unidades USAER (lo cual se ha llevado exclusivamente por el departamento de orientación educativa y vocacional de la secundaria. p/t no. 93 y con el complemento de instituciones como el MODAM, módulos de atención para las mujeres, CECOSAM, centros comunitarios de salud mental etc.).

11.3 La función educativa de la escuela no termina en las aulas

Es parte de la tarea de la escuela trascender a sus muros y eliminar prejuicios, la cerrazón, los fanatismos y la ignorancia, tal como lo indica la Constitución, de manera que toda acción encaminada a cambiar actitudes y posturas hacia el bien común, hacia mejores niveles de convivencia comunitaria, en los alrededores de un centro escolar, siempre serán válidos y plausibles. De ahí que trabajar con los padres en eventos donde bajen sus resistencias, se informen y reflexionen sobre la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales son, entonces, imprescindibles y, más aún, ineludibles.

Cuando conviven en un grupo los padres de niños “regulares” y los padres de niños con necesidades especiales, ambos se benefician, pues se dan cuenta de que en muchos aspectos sus hijos son muy parecidos entre sí, tengan o no discapacidad. Aunque en otros aspectos son diferentes y se contrastan, esto puede dar pauta para que los padres les dediquen más atención y apoyo a los niños en general y se den cuenta de que tienen otras habilidades distintas de los demás que, tal vez, ellos no conocían. Además, las actividades tienden a involucrar a todos los padres, ya que generalmente esta responsabilidad recae sólo en la madre. El grupo se hace atractivo y acerca la figura masculina a la escuela y, por tanto, a una mayor participación paterna con el niño. (Yura, 1987; Herbert y Carpenter, 1994, citado en Ann Lewis, *Convivencia y discapacidad*, Trillas, México, 2000.)

Los temas que van a tratarse en los grupos podrían ser (y se trataron en la secundaria. p/t no. 93 en años anteriores, los cuales fueron temas similares):

- Historia, intereses, necesidades y gustos familiares.
- Las aptitudes que observan en sus hijos con y sin necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad.
- Las expectativas sobre sus hijos.
- Miedos, angustias, sobreprotección frente a la integración escolar.

En estos grupos es válido incluir hermanos y hermanas de los alumnos.

También debe de mencionarse que la asistencia debe ser voluntaria, así sean sólo tres personas, no deben asistir bajo alguna presión.

Para toda reunión con el grupo de padres se sugiere que sea iniciada con una técnica grupal para “romper el hielo” y relajar las tensiones, para después dar paso a los puntos medulares, en un ambiente de respeto a las ideas, sentimientos y emociones de los demás,(SEP-DGEE, *Escuela de padres*, 1987).

11.4 Las etapas de la formación de una escuela de padres

La detección de necesidades

Toda propuesta debe estar sujeta en la existencia de una necesidad, la escuela regular debe confirmar que el programa de escuela de padres,

responde a una necesidad específica, que se caracteriza por las condiciones muy particulares de la comunidad donde la escuela se encuentra inmersa.

En esta etapa se sugiere hacer una pequeña encuesta a los padres de familia en las que se les pregunte si es necesario e importante que se inicie un programa de escuela de padres, y de ser así, que especifiquen varios temas que para ellos sean de mayor relevancia, para que sean tratados en el programa.

11.5 La planeación

Una vez que se ha confirmado que la comunidad escolar requiere y considera necesario una escuela de padres, y además ha externado los temas y situaciones que tienen relevancia para ellos, así como la disposición de tiempo que le podrían dedicar al programa, entonces puede pasarse a una planeación apegada a la realidad educativa de ese plantel.

La planeación es un proceso que consta de varias etapas y procedimientos.

Los pasos para la planeación del programa Escuela de Padres en la escuela regular son:

- Determinar los propósitos del programa (objetivos con base en lo que los padres de familia externaron en la encuesta).
- Determinar los destinatarios y beneficiarios del programa.
- Definir la metodología. Las actividades, la secuencia de los temas, la mecánica de las sesiones, horarios, el calendario, los probables invitados.
- Definir las metas que se proponen alcanzar (cantidad de temas, de sesiones y de participantes).
- Determinar al responsable (coordinador, orientador educativo, director) y a los corresponsables (otros profesores, psicólogo escolar, padres de familia con mayor disposición).
- Logística. Toda la infraestructura, las autorizaciones y trámites necesarios, materiales para las sesiones, espacios, formas de difundir el programa, invitaciones, formatos varios, servicio de fotocopias, recursos didácticos, disponibilidad de recursos materiales, etcétera.

- Evaluación del programa. Puede ser por el número de asistentes durante las sesiones, por las opiniones que los asistentes externen al final de cada sesión, por medio de guías de observación.
- Retroalimentación. Este elemento es vital para la sobrevivencia del programa, es la base para hacer modificaciones, adecuaciones, cambios y críticas constructivas para mejorar el programa.

11.6 La integración de niños con necesidades educativas especiales y el programa de escuela de padres

Una vez que se ha iniciado el programa, se incluirían varias sesiones para trabajar con padres cada uno de los talleres propuestos y que estuvieran diseñados para sensibilizar a los adultos y a los niños sobre la inclusión de niños especiales en su escuela regular.

Hoy día existen organismos que se dedican a capacitar a los profesores sobre los programas de escuela de padres, a través de seminarios, cursos y diplomados; uno de ellos es el Centro para la Integración Educativa y Psicología infantil (CIEPI) que, además de dar atención directa a niños con necesidades educativas especiales, trabaja con los padres y capacita a los profesores en diversas áreas de psicopedagogía y educación.

Los talleres tratan temas imprescindibles para comprender y promoverla integración de niños con NEE tales como sus orígenes, el marco internacional que apoya y fundamenta sus principios, el marco legal en México, las definiciones y conceptos relacionados con la integración, lo que se considera como necesidades educativas especiales, el nuevo concepto de discapacidad y la manera práctica y concreta para trabajar con las diferentes necesidades especiales en el aula, por parte del maestro regular.

Capítulo 12 Equidad y Calidad para Atender a la Diversidad

1er. Congreso Internacional de Integración de Niños con Discapacidad a la Escuela Común, Fundación Claudina Thevenet.

12.1 Introducción

Ferrer, Horacio, y Billoch, Lucrecia.

En el ámbito de la discapacidad, por lo general podemos observar como la calidad de lo diferente se evidencia en el acto, donde anulamos los atributos restantes, o intentamos compensarlos con otros. Esta situación genera una categorización de la persona que la coloca en condiciones de inferioridad con respecto a los otros. Es así como muchos docentes desestiman las posibilidades que poseen los niños con necesidades educativas especiales. Entendemos que la estigmatización impide la realimentación social, siendo además desfavorable para llevar a cabo los proyectos de integración. De igual forma, la estigmatización dificulta la integración de personas con N.E.E.*, obstaculizando así la realimentación social.

Por otro lado, en la relación normal (en este caso docente) – estigmatizado (persona con N. E. E.*), se configura una relación vincular particular. Goffman, E. (1998) señala que en dicha relación se dan las siguientes características por parte del estigmatizado, no sabe que hay rechazo o aceptación, no sabe lo que realmente piensan de él, siente que sus logros menos importantes son sobrevalorados, tratan de no discutir por medio a que se remitan a su estigma. Por ejemplo, si una persona normal no puede resolver una situación, no se encuentra en aprietos, mientras que si una persona con una discapacidad no puede resolver una situación se lo remite a su estigma.

Amarral, L. (1999) comenta que en muy pocos casos no hay estigmatización, por ejemplo: en los héroes de guerra de algunas culturas. Bleichmar, H., (1986) dice *"... cuando alguien se ve como alto o bajo, gordo o flaco, en estas categorías esta incluido un determinado juicio de valor, que varía según la cultura o la microcultura familiar... Prácticamente, no existen rasgos del yo que no estén en correlación con una escala de preferencias"*.

La estigmatización produce un significado en el ideal del yo, lo cual puede ser positivo o negativo. Es decir que podríamos si necesariamente todos los

estigmas son malos, y si esto no depende en parte de los valores que ocupan en el ideal del yo. Este sello es el que tenemos que tratar que desaparezca, que no haya estigmatizados de ninguna especie.

Este tipo de propuestas va más allá de la integración de un grupo de personas que son marginales, que no gozan de los beneficios sociales. Muchas veces, las integraciones transitan diversas interpretaciones, que devienen en una negación de la diferencia o en la fantasía de la normalidad, reproduciendo más de lo mismo. Consideramos que el tema pasa por la aceptación del diferente y no por la negación encubierta del mismo.

Una de las variables a tomar en cuenta durante los procesos de integración es la percepción y/o la interpretación de la discapacidad y del diferente que circulan en la institución educativa, como así también en el grupo familiar, ya que intervienen en mayor o menor medida durante el desarrollo. En lo que respecta a la institución educativa, meramente se trabaja en un objetivo meramente cognitivo, desestimado muchas veces el proceso de socialización. Entendemos el proceso de socialización como: el proceso por el cual los individuos, en su interacción con los otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

Las personas con N. E. E.* Poseen una construcción diferente en su forma de sentir, pensar y actuar, justamente por que su psiquismo posee una dinámica distinta. Sabemos que las personas con N. E. E.*, generalmente son más afectivas, expresan sus sentimientos sin tantas dificultades y con códigos sumamente simples. Justamente por que entendemos esta diferencia, podemos pensar en lo beneficioso de la interacción que se produce durante un proceso de integración, en tanto que los niños podrían compartir sus riquezas para el desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas de cada uno de ellos. * N. E. E.: Necesidades educativas especiales.

12.2 Ideología, Diversidad y Cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. López Melero Miguel

Lo que se pretende decir cuando se habla de la educación intercultural es que tenemos que ir creando una cultura escolar que permita atender al alumno respetando sus diferencias, de tal manera de tal manera que el

pensamiento pedagógico del profesorado cambie y consideren a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional y no como ocasiones para establecer desigualdades.

Una de las claves para ello, radica en partir de un currículo alternativo, no cargado académicamente, sino un curriculum que permita a todas-os las-os alumnas-os construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que éste (el conocimiento adquirido) les sirva para resolver problemas de la vida cotidiano. Un curriculum, por tanto, centrado más en la resolución de los problemas reales y cercanos al niño (próximo a los alumnos y de gran interés y relevancia para ellos; lo cercano es aquel que esta al alcance de la mano) que en las disciplinas, y que estas disciplinas se utilicen como apoyo para la resolución de aquellos problemas. Un curriculum centrado en las necesidades personales y contextuales de los alumnos y en las finalidades del centro.

Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las persona con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de las alumnas y los alumnos en su diversidad. Por tanto, educar en y para la diversidad no quiere decir que el alumnado tenga que trabajar solo o que la enseñanza no tenga que ser estructurada. No debemos entenderla como una educación abierta y sin sentido, sino que el aula se convierte “en el lugar de los puntos de vista distintos” Tonucci, F. (1993, p. 26). Es un lugar donde se disfruta de la diversidad y el aprendizaje se convierte en una actividad placentera.

Es una actividad de contrastes de pareceres y contradicciones, donde la diversidad de los alumnos rompe el acuerdo preestablecido entre el aprendizaje “normalizado” y se necesitan buscar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje para restablecer el equilibrio educativo en la clase.

12.3 Una formación personal para los profesionales a cargo del niño discapacitado desde una perspectiva de integración Darroult, Iván.

Esta transformación tan deseada, desde el sistema de segregación al sistema de integración de las personas con necesidades educativas especiales, plantea al mismo tiempo el grave problema de la formación de las personas encargadas de promover la integración social, escolar, profesional, cultural de los niños y adolescentes discapacitados y adolescentes con problemas de adaptación.

A propósito del respeto y de la actividad de todos los participantes como sujetos, es necesario superar la habitual, natural y muy arcaica representación que cada uno tiene del discapacitado, cualquiera que, por otra parte, fuera la naturaleza de la discapacidad.

Esta representación alienante irrespetuosa del sujeto, de su dimensión de persona, consiste en dos reducciones metonímicas / la metonimia toma la parte por el todo, en este caso reduce la persona a su discapacidad).

1. El discapacitado corre el riesgo de verse reducido a la parte, a la porción de su ser fisiológico y/o psíquico que se encuentra afectado por la deficiencia. Reducido a lo que esta muerto en él: la visión, la audición, la motricidad, tal o cual actividad mental. El discapacitado se ve, así, reducido a su falta, a su vacío. Por estos motivos, deberíamos abandonar esta terrible terminología metonímica: un sordo, un ciego, un parálítico cerebral, un psicótico, un autista, etc. La lengua misma, en su uso, ha cristalizado la alienación metonímica del sujeto discapacitado.
2. El discapacitado, segunda reducción metonímica, se ve constreñido al estatuto de representante de la clase de los discapacitados que sufren de la misma discapacidad. Se trata de una operación metonímica que borra la unidad irreductible de la persona.

Resulta fácil comprender hasta qué punto la integración precoz de los niños discapacitados en la escuela permitiría evitar que los niños normales instalaran estas representaciones alienantes.

Una acción es ética cuando no genera otras desigualdades, sino que, por el contrario, reduce las existentes.

Ahora bien, la integración en la escuela del niño discapacitado puede, en ocasiones, generar desigualdades cuando lo que intenta es reducir una.

Así, el educador que integra en su clase normal a un niño discapacitado corre el riesgo de dedicar mucho tiempo y energía a ese niño, descuidando en la misma clase a los que se encuentran en situación de fracaso escolar y en peligro de exclusión.

Es menester, pues, vigilar el reparto de los medios y de las ayudas disponibles, así como la eventual sobrecarga de tareas de los educadores.

En esto, también parece indispensable la formación personal de los educadores que integran a los niños discapacitados; formación que ha de permitirles captar, tomar conciencia, hablar de las dificultades y resolverlas.

12.4 Inclusión de niños con discapacidad a la escuela común

Evans, Peter. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)

El primer pasó a la inclusión

Al buscar una palabra que enfatizara el aspecto educacional oponiéndose a la categoría de diagnóstico al término necesidades educacionales especiales se usa ahora ampliamente.

El concepto de necesidades educacionales especiales traslada la atribución casual hacia fuera, desde un término médico dentro de un niño, a uno que enfatiza la interacción entre el niño y su entorno. Vale la pena elaborar sobre esta contextualización corriente, mucho más.

El contexto de las políticas actuales enfatiza todo lo que tiene que ver con Derechos Humanos y sus implicaciones para las innovaciones y reformas educacionales, algunas de las implicaciones se han explorado en recientes estudios de seres que cubren estudiantes en riesgo y discapacidades (e. g. OECD, 1995, 1995^a, 1996, 1997). Incluyen lo siguiente:

- Que la integración sigue a una aceptación de los derechos individuales para el desarrollo óptimo personal y para una oportunidad de transformarse en un miembro contributivo y aceptado de la sociedad.

- El dilema que enfrentan las comunidades para conseguir una distribución equitativa de los recursos limitados que se pueden conseguir para llevar a cabo estos derechos para aquellos con discapacidad.
- El reconocimiento económico que cuando no se dirigen fondos suficientes durante las primeras etapas del desarrollo de la persona con discapacidad puede suceder que hayan mayores demandas en los fondos de reservas de las comunidades durante las etapas posteriores.
- El reconocimiento de que el sistema educativo tiene un rol potencial, crucial preventivo así como para ayudar a los individuos en la obtención de sus derechos.
- El hecho de que en muchos países miembros de OECD los sistemas educativos actuales están funcionando de tal manera que dejan una proporción significativa de niños y jóvenes incapaces de acceder a sus derechos o de conseguir la capacidad de hacer su propia contribución a la sociedad. Los sistemas educativos evidentemente no son lo suficientemente sensibles a la diversidad de los niños del desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes que ellos mismos tienen intención de servir.
- La contribución de los sistemas educativos tiene que verse dentro del contexto de la contribución que otros servicios voluntarios y establecidos por ley también deberá estar haciendo a los niños y jóvenes y a sus familias.

Durante el crecimiento de los desarrollos del sistema de Educación

Pública, los componentes de Educación Especial han, hasta cierto punto, crecido lado a lado y no independientemente unos de otros.

Como respuestas factibles a los desafíos educacionales complejos que presentan ciertos estudiantes.

Vistos desde esta perspectiva, la meta de inclusión sistémica es la función eventual de estos dos sistemas de tal forma que no se pierda la fuerza de cada uno de ellos, por lo tanto el colegio inclusivo se adaptará a la diversidad entre la habilidad y cultura entre los niños en lista. Contemplara sus necesidades imparcialmente y al hacerlo abolirá el darle prioridad a un subgrupo el más capaz por ejemplo, en oposición al otro.

Así la escuela trata a aquellos con discapacidades como una parte intrínseca de su población y no como un subgrupo que requiere de un tratamiento especial.

12.5 La integración del self (yo propio), capacidad de comprender y el dolor psíquico en niños y adolescentes

Tolentino Rosa José (Conferencia pronunciada para 900 participantes del 1er. Congreso Internacional de Integración de Niños con Discapacidad a la Escuela Común. Facultad de Derecho de Buenos Aires, Argentina.)

La educación restrictiva y la excesivamente indulgente

La indulgencia excesiva de los padres y de los profesores puede ser tan perjudicial como la demasiada restricción. Los principales efectos de esa excesiva indulgencia en la educación son comentados por M. Klein (1959) en *Nuestro Mundo Adulto y sus raíces en la infancia*:

Los niños están siempre resentidos con cualquier falta o insuficiencia en su ambiente y menosprecian las cosas buenas que reciben de los padres y de los profesores.

Los niños acusan a los padres y profesores, proyectando en ellos su resentimiento y hostilidad; la tendencia es que también los padres y profesores, en el trato con los niños se tornan hostiles, disgustados y casi enemigos.

Nadie soporta recibir siempre la acusación, aún no sea expresada en palabras, que de alguna forma son la parte culpable por la desgracia del niño.

Los padres y profesores pueden arreglar la situación intentando pacificar y calmar a los supuestos o reales enemigos, pues esto siempre tiene éxito cuando las personas sienten la necesidad de ser conquistadas por adulación y aplacamiento.

12.6 En dirección a la experiencia del dolor psíquico

W. Bion (1970) resaltó que:

Existen personas que son tan intolerantes al dolor o a la frustración (o en quienes el dolor y la frustración son tan intolerables) que sienten el dolor pero

no lo sufren y, por lo tanto, no se puede decir que lo descubren (...) el paciente que no sufre el dolor es incapaz de sufrir el placer.

Esta descripción de Bion es central para el entendimiento de lo que se quiere comunicar. Algunos padres vivencian un tipo de dolor y un tipo de movimiento mental que son característicos de periodos de transición entre el sentir dolor y el sufrimiento de dolor.

Cuando el niño entra a una institución, la cual va a cuidar de su hijo con necesidades educativas especiales, por ejemplo, sienten el dolor de vivenciar algo nuevo y desconocido, el denominado dolor. Entonces la experiencia cambia de ansiedad por dolor.

La integración de los padres en la escuela se hace efectiva cuando se puede distinguir la angustia de un sentimiento de dolor y de preocupación al respecto de situaciones desconocidas para el hijo y para la familia. Hay fuentes de dolor que aparecen en el lugar que antes existía un agujero en el yo propio o una fragmentación, pero ahora padres e hijos integrados, con la ayuda del equipo (red de apoyo), saben que el dolor contiene algo de riqueza, por lo tanto, de esperanza, de integración y de consideración y estima por el otro.

Ser una persona íntegra es señal de salud mental, pero como no hay integración completa, mayor será la firmeza de carácter y equilibrio mental si el individuo no camina en búsqueda de la perfección y tolera sus propios defectos y los defectos de los otros.

12.7 Privación en la infancia y trastornos emocionales

Comprender las diferencias es un rumbo para la verdadera integración

El diagnóstico del niño en la institución puede ser hecho por entrevistas, estudios complementarios y síntesis devolutiva.

Entrevistas, cuestionarios sobre áreas de la personalidad, sobre la eficacia adaptativa y mecanismos del ego;

La síntesis del diagnóstico representa la integración de varios elementos y partes, en todos los niveles: psicosocial, grupal, institucional y comunitario.

12.8 Medidas preventivas y programas de prevención

- programas de psicología clínica preventiva primaria tienen por objetivo el evitar la reducción de la eficacia adaptativa o restituir la eficacia perdida: acción social e interpersonal, cuidados con la salud, atención de las necesidades nutricionales y habitacionales, recreación, artísticas y culturales, intercambios sociales y viajes etc.
- programas de psicología clínica preventiva secundaria tienen por objetivo evitar empeorar la eficacia adaptativa en personas que viven en situaciones de alto riesgo de deterioro de la adaptación; o aún recuperar la salud mental: ofrecer tratamientos eficaces como psicoterapia reeducativa, grupos operativos, etcétera.
- programas de psicología clínica preventiva terciaria o rehabilitación se refiere al tratamiento eficaz (psicoterapia reconstructiva) y medidas específicas de rehabilitación, combatir prejuicios; consultas de seguimiento periódico; medicación antipsicótica; reducir periodo de internación; promover la integración social. Estos programas tienen por objetivo evitar la invalidez total y mejorar el grado de eficacia adaptativa.

Consideramos que el proceso de integración de personas con necesidades educativas especiales es un proceso complejo, por lo cual debemos ser cuidadosos, ya que muchas veces se puede estar perjudicando al niño sin darnos cuenta, y considerando que tiene bienestar, Entendemos que los conceptos presentados son concordantes con las instancias que intervienen en la integración:

Sujeto psicosocial;

Familia grupo familiar;

Equipo de apoyo institución educativa;

Comunidad educativa y otros agentes.

12.9 Lidiando con la envidia

Una de las principales dificultades en la educación especial es capacitar al alumno a confrontar la envidia primaria y el propio odio. El alumno puede comenzar a sentir agradecimiento y apreciación por la capacidad del profesor o

técnico que cuida de él, pero esta capacidad, causa de admiración, puede ser substitutita por la envidia.

Las personas más reagredidas en la vida emocional generalmente presentan dificultades para confrontar la agresividad o destructividad; en cuanto que los más integrados tienen dificultad para manejar la voracidad y el sentimiento de culpa persecutoria. La voracidad y la necesidad de control pueden interferir negativamente en la relación con el profesional y dar origen a la culpa: no se quiere herir al profesional ni al equipo y así abstenerse a aceptar su ayuda.

Por lo tanto, cada paso en dirección a la integración puede hacer con que fuerzas arcaicas sean movilizadas y aparezcan con más vigor, o que aparezcan nuevas defensas, y esta dificulta el alcance de la integración de psicoterapia sin el adecuado manejo de sentimientos presente en el inicio de la vida.

Capítulo 13 De la cultura del hándycap a la cultura de la diversidad

La normalidad de la diversidad

Las consideraciones del ser humano como ser “normal” nos llevan a plantear, en primer lugar, que los conceptos de norma y normalización son conceptos relativos, socialmente contruidos y arbitrarios; por tanto, los términos de normal y a-normal son, igualmente, inciertos, no sólo de moral y políticamente, sino epistemológica y antológicamente. Debemos poner, asimismo, de manifiesto que normalidad no significa homogeneidad, que de hecho no se dan dos individuos iguales y que, por tanto, es un derecho inscrito en la naturaleza humana en el que seamos diferentes unos de otros.

En la mayoría de los grupos sociales, a las personas infravaloradas o devaluadas, como ha sido el caso de las personas excepcionales, se les ha asignado un número relativamente reducido de “papeles” o arquetipos de profundo enraizamiento social y las actitudes de la sociedad hacia ellos se han manifestado de acuerdo con dichos roles y arquetipos. Así, la persona excepcional, definida como “deficiente o subnormal” ha considerado un ser sub-humano, individuo peligroso, objeto de piedad o de ridículo, niño eterno o inválido irreversible necesitado de constante protección, etc., pero nunca una persona.

Las actitudes sociales respecto a los a-normales y sus problemas han variado pues de forma sensible entre una y otras épocas y grupos, yendo, en los países industrializados, sobre todo, desde el rechazo más absoluto a la actual exigencia de su integración en la sociedad. En un primer momento (que en algunos casos se extiende hasta la actualidad) las sociedades han querido destruir al a-normal por eutanasia, genocidio, aborto, etc. Más adelante se trató de proteger al individuo normal del a-normal, Para ello se rechaza al diferente y se le institucionaliza, se le reprime, se le segrega, se le confina y se le castiga: en una palabra se le discrimina y se le arroja de la sociedad; si bien, a veces, de forma muy sutilmente establecida. Casos de este tipo de actitudes sociales ante la persona excepcional se dan de forma innumerable en la provisión de servicios para sujetos especiales anteriores a los años sesenta y, afortunadamente, con carácter más reducido en la actualidad.

Casi paralelamente se da una actitud inversa a la anterior, en base a la cual la sociedad es considerada como el mayor enemigo de la persona excepcional. Los que se levantan como defensores de este movimiento, señalan que es la sociedad la culpable y por tanto, es necesario que no entre en esa sociedad y, consecuentemente, lo que se consigue con esta actitud es otra forma de segregación; no ya como individuo peligroso como se producía en la actitud anterior, sino como minusválido o disminuido a quien hay que proteger frente al inmenso monstruo denominado sociedad. En ambos casos se produce segregación y no reconocimiento de la identidad de la persona como es.

Finalmente se llega a la conclusión, y en ello estamos ahora, de que ni el anormal ni la sociedad a su alrededor constituyen peligros ni enemigos en sí, que la segregación tiene más efectos negativos que beneficios para ambas partes y que la integración, o mejor dicho la reintegración del individuo por que había sido expulsado de la misma, cualquiera que sea su desviación de la norma en la sociedad, es el modo de ayuda más efectivo que puede proporcionarse al desarrollo del hombre y de la humanidad.

Así frente a esta actitud de la clasificación(a-normal, normal, supernormal) unido de normalización surge al de tendencia al de una vida de normalidad foucaultiana. Es decir, frente a la marginación de la persona excepcional se va abriendo paso el reconocimiento del mismo, o mejor dicho se lucha por su reintegración en la sociedad “gozando en la medida en que sea posible de los mismos derechos y deberes que los otros seres humanos” según declara la Asamblea General de las Naciones Unidas.

13.1 La diferencia como valor

La escuela pública sólo se construirá sobre la base de la comprensión de que todas las personas somos diferentes. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y derecho y no como defecto ni lacra social y, a partir de aquí elaborar un currículo y una cultura escolar que respete las peculiaridades y la idiosincrasia de las culturas minoritarias y sólo así se podrán evitar las desigualdades.

La escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es la escuela donde las niñas y los niños aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos al comprender las diferencias de las personas como elementos de valor y no como segregación. El respeto a la diversidad es el epicentro de la educación en una escuela democrática. Es decir la escuela democrática debe reconocer el derecho de todo el alumnado a la cultura y a la participación en todos los aspectos de la vida escolar (ciudadanía culta) por un lado y, por otro, debe contribuir al reconocimiento de la diversidad del alumnado como elemento de valor y a la apertura a los cambios sociales, culturales y políticos. Este derecho de la ciudadanía por el elogio de las diferencias y la lucha contra las desigualdades es lo que define a *una sociedad de todas y todos, pero con todas y con todos*, lo contrario sería despotismo ilustrado.

13,2 Una sociedad de todas y todos, pero con todas y todos

Si es verdad que todos tenemos los mismos derechos y deberes y, en relación con las personas excepcionales, lo que se pretende es vencer la discriminación institucional, hay que desafiar y cambiar las fuerzas económicas, materiales e ideológicas implicadas. Una manera de tomarse esto en serio sería escuchando las voces de las personas excepcionales tal y como ellas se expresan, a través de sus escritos, sus canciones y sus obras. Sólo de esta manera se empezaría a reconocer a las personas excepcionales como personas con autonomía física, personal, social, económica, etc.; y como tales deberían ejercer su función ciudadana en una democracia participativa, participando en los espacios públicos. Sólo así, participando, las personas excepcionales dejarían de tener una “autonomía colonizada” y tendrían voz propia.

Dice *Berstein* que para que haya una sociedad democrática se requiere una serie de condiciones:

“La primera es que las personas deben sentir que tienen una apuesta en la sociedad. Es decir que no sólo deben de recibir de los demás, sino también dar algo (...).

En segundo lugar las personas deben poder confiar en que las organizaciones políticas también realicen la promesa de la apuesta, o que den razones del caso si esta no se cumple.(...)

Pero estas razones corresponden a una serie de derechos: el primero es el derecho al crecimiento individual, sea este de naturaleza individual, social o intelectual. El segundo es el derecho a ser incluido -y no excluido- desde un punto de vista social, intelectual y personal.

El tercer derecho es el derecho a la participación. Pero la participación no se refiere al discurso sino a la práctica”. (Berstein, B. 1990, pp. 123-125).

De acuerdo a estas condiciones y derechos apuntados por Berstein las personas excepcionales, como ciudadanía activa que tiene derecho al crecimiento personal, social e intelectual, deben experimentar las condiciones correspondientes de confianza en sus competencias para participar en la vida social. Además las personas excepcionales deben de disfrutar del derecho de no ser excluidas de la vida pública y, por último, deben de disfrutar del derecho a la participación activa. Sólo si se cumplen correctamente estos derechos las personas excepcionales disfrutarán del principio de la igualdad y éste será más que un slogan que los considera como iguales (“Todos iguales, todos diferentes”) y les otorga una serie de derechos. Este es un derecho que tienen y han de ejercerlo en las mismas condiciones que el resto de las ciudadanas y ciudadanos de la comunidad.

En este sentido hemos de entender que las personas excepcionales forman parte (“están incluidas”) de la comunidad contando con su libertad para hacerlo y con la autonomía necesaria. Lo contrario es, sencillamente un tratamiento de desigualdad. Y este tratamiento desigual implica alejamiento de la convivencia ciudadana y de la vida comunitaria. A veces la situación no es de un alejamiento ocasional o momentáneo, sino que se hace permanente, produciéndose una situación de exclusión; es decir se le niega la posibilidad de participar, se le niega el reconocimiento de ser ciudadano.

Ser excluido es no contar para nada, no ser considerado como una persona útil (es una persona inútil) para la sociedad, quedar absolutamente descartado para la participación social.

De ahí que Fitoussi y Rosanvallon propongan que en estas circunstancias lo que hay que hacer es reformular los derechos desde una política de justicia social concretada en la “inserción social” como principal punto para combatir la exclusión:

- *“La lucha contra la exclusión invita a aprehender en buenos términos la conquista de los derechos, más allá de los tradicionales derechos libertades y derechos-creencias. Desde hace tiempo se sabe que los derechos-libertades son insuficientes para dar forma y sentido al imperativo de justicia social”.* (Fitoussi y Rosavallon, 1996, p. 219).

13.3 Una escuela de todas y todos, *pero con todas y todos*

En una primera etapa educativa se puede hablar de la exclusión de hecho o de derecho de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la escuela en sus inicios: una población urbana, de la burguesía y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, M. 1998).

Se suelen dar dos tipos de exclusiones, una activa, que consiste en el proceso directo de excluir o marginar a las personas y hay otra manifestación silenciosa, que consiste en privar derechos y deberes a las personas excepcionales.

- *“La exclusión se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como la negación (o realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos”* (Walker, 1997, p. 8).

Hay como una sociedad invisible, marginados en general, que no cuentan para nada.

Todo el mundo sabe que están ahí, pues nadie cuenta con ellos, sin embargo ellos si tienen que acatar las normas que le impongan la sociedad de los no marginados.

13.4 La diversidad como valor

“La variabilidad (diversidad) evolutiva y la diferenciación cuantitativa y cualitativa de las aptitudes en los sujetos son los ejes centrales sobre los que se ha construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno que hoy conocemos, con sus modos de organización interna, sus maneras de ordenar el currículo y los métodos pedagógicos. La mentalidad pedagógica de los profesores está anclada en estos dos ejes de manera fundamental (...).

La singularidad está tolerada sólo en la medida en que no sobrepase los límites de variación que no distorsionan el trabajo “normalizado” con cada categoría clasificada”. (Gimeno Sacristán, J. 1999, p. 83).

“La escuela, durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe ser integradora de todos o, en caso contrario, traicionara el derecho universal a la educación”. (Gimeno Sacristán, J. 1999, p. 69).

Sólo así, la escuela pública cumplirá su papel social como agente de transformación, si ella misma y su profesorado se transforman comprendiendo que cada niña o cada niño tienen un estilo, un ritmo y un modo de aprendizaje diferente. Cada estilo o modo personal de aprendizaje requiere un cambio en el modo de enseñanza, O sea, no solo hemos de tomar en cuenta las condiciones y peculiaridades del alumnado, sino también los estilos de enseñanza del profesorado; puesto que la enseñanza es un modo particular de aprender conjuntamente entre el profesorado y el alumnado.

Con este pensamiento sobre las competencias cognitivas y culturales de cada persona estamos en condiciones de abordar la segunda clave para la construcción de una escuela sin exclusiones; pero no se puede entrar en una escuela sin exclusiones si no se han superado los prejuicios sobre las competencias cognitivas y culturales de las personas excepcionales y tanto el profesorado como las compañeras y compañeros inician un proceso de conocimiento, comprensión, apoyo y ayuda para entre todos aprender a aprender.

Aquí radica el verdadero cambio, desde un punto de vista didáctico, a saber: que el profesorado y el alumnado no vean a las personas excepcionales como un “problema”, sino como una oportunidad para el aprendizaje. O como suelen

decir las maestras y maestros del proyecto Roma: “en esto consiste la valoración de la diferencia como valor”.

Desde la vida práctica de una institución escolar entender este pensamiento del reconocimiento de las diferencias en el aula como elemento de valor y no como un obstáculo significa que antes de empezar a organizar el tiempo y el espacio del aula, antes incluso de conocer y descubrir el currículo escolar, las niñas y los niños en sus clases, conjuntamente con el profesorado, han de procurar conocerse entre ellos y saber cuales son las peculiaridades de cada cuál, y desde ese conocimiento previo saber cómo cada uno puede ayudar en el aprendizaje de los otros. En esto consiste el respeto y la tolerancia activa de la diversidad en un aula. Sólo así se entenderá que el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje, por que el aprendizaje no va a aparecer sólo por las competencias de los más “listos”, sino por la calidad de las relaciones que se den en el aula entre todos los niños.

Cuando esto se entiende y se comprende, se practica, la vida en el aula es muy fácil. Es decir, cuando las niñas y los niños comprenden que todas y todos pueden aprender y que unos aprenden de una manera y otros de otra, pero todos, ayudándose, lo van a conseguir. Entonces, y sólo entonces, la vida escolar es un camino fácil para la convivencia democrática. Por el contrario si no se entiende esto, la vida de relación en el aula es, sencillamente un mundo de obstáculos sobre obstáculos para las personas excepcionales, donde deben mostrar continuamente su pertenencia a dicha aula a través de su acomodación a la cultura hegemónica.

13.5 El sentido inclusivo del currículo

“La integración supuso simplemente adaptar el currículo de la escuela a los alumnos con necesidades educativas especiales mientras que la inclusión supone desarrollar un currículo para todos”. (PIJL, 1999, p. 155).

La apertura de la escuela a las diferencias de todo el alumnado exige la apertura y revisión del currículo escolar desde el reconocimiento, respeto y valoración positiva de las diferencias e identidades del alumnado. Daniels y Gartner (1999), Slee(1997) son autores que han criticado duramente el error de los programas de integración cuando se basan sólo en incluir en el aula a

alumnos con sus propios programas curriculares supuestamente adaptados, pero que ocultan en realidad la instalación del alumno en un sistema educativo estático y asimilacionista.

“Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos estos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los “buenos” y de los “malos” estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente. El principio de que una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas que diversifiquen (Perrenoud, 1995 y 1998, a condición de que la diferenciación no introduzca más desigualdad”. (Gimeno Sacristán, J. 1999, p. 89).

Un trabajo del mismo autor nos puede situar sobre las coordenadas de lo que debe de ser el currículum común, señalando incluso cómo llevarlo a la práctica en los siguientes puntos:

- *El currículum común responde a la diversidad cultural. Es un currículo que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.*
- *El currículum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.*
- *El currículum común prescrito es un referente de la calidad mínima exigible a un sistema homologado de enseñanza. El currículum común no es sólo una fuerza coercitiva para los profesores, es también una forma para potenciar la profesionalidad de los docentes, que han de participar en su diseño y desarrollo”.* (Gimeno Sacristán, J. 1992b, p. 67).

13.6 La escuela sin exclusiones: una escuela enriquecida por la diversidad

Debemos ser y estar concientes de que se esta actuando de manera perversa con las personas excepcionales (con N.E.E.*) y, con las culturas minoritarias (alumnos con problemas adaptativos), dado que viven en una situación de segregación institucional permanente. Por ello, hoy más que nunca, recuperan su sentido las palabras de Pablo Freire cuando afirmaba que: *“La verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse”*. (Freire, P. 1990, p. 163). Han pasado los tiempos del hablar y hemos de dar el paso a hacer. Por ello comparto con Oscar Wilde sus palabras de que: *“El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada”*. (Wilde, O. 1985, p. 5).

“Sólo quienes sean capaces de encarar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido”. (Sabato, E. 1999, p. 188).

Estas palabras de Sabato hacen sentir que la utopía existe, la utopía considerada como esa democracia sin fronteras, donde no cabe la exclusión por que la tolerancia garantiza la libertad y la solidaridad fraternidad y ambas nos abren las puertas para que se cumpla la igualdad de derechos. Más aun la educación necesaria en estos momentos en nuestras escuelas ha de ser aquella que respete las diferencias del ser humano como elemento de valor y derecho evitando cualquier tipo de segregación y exclusión.

Tal y como pensaba el propio Kant cuando expresaba su confianza total en las posibilidades de la educación, afirmando que: *“es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación de un paso hacia la perfección de la humanidad... Desde ahora puede ocurrir esto, por que se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación”*. (Kant, I. 1911. p. 16 Cit por Young, 1993, p. 20).

Retomando el pensamiento de Maturana en el concluye que debemos aceptar la diversidad del ser humano, debemos legitimar a cada persona de acuerdo a sus peculiaridades y aprovechar esto en el campo de la educación recuperando nuestra dignidad de personas sin avergonzarnos de darle al amor su lugar. Donde lo humano incluya tanto a la deficiencia como a la no deficiencia, la

incapacidad como la capacidad y donde no podemos ni debemos continuar marginando a las personas excepcionales (N.E.E.*) como algo ajeno a nosotros, como algo ajeno a uno mismo, por que si seguimos por ese camino estamos legitimando la exclusión, como algo que no puede estar en el mundo de los humanos, sino en el mundo de los “deficientes humanos” ya sean enfermos, retrasados, discapacitados o minusválidos. Sólo en la aceptación y reconocimiento de las personas excepcionales (N.E.E.*) como verdaderas personas radica el auténtico sentido de la educación inclusiva.

Son los sistemas los que tienen que cambiar y no las personas como muy bien nos recuerda Barton: *“Por consiguiente, el cambio se debe situar en la sociedad y no en el individuo. Para que los discapacitados adquieran el estatus de ciudadano que los otros ya disfrutaban, se necesita una legislación contra la discriminación, que consagre y proteja sus derechos”*. (Barnes, 1991. Cit. por Barton, L. 1998, p. 173).

Las personas excepcionales (N.E.E.*) no necesitan conmiseración ni “palmaditas” en las espaldas sino respeto, libertad, igualdad y dignidad. Es decir que el paternalismo, la filantropía y la caridad institucional deben dar paso a la personas excepcionales (N.E.E.*) para que éstas tomen el control de su propio proceso de emancipación, construcción y representación de una nueva imagen social como señas de identidad de su propia normalización y como recurso para disminuir la opresión social.

La cultura de la diversidad es un discurso que trasciende la filosofía de la integración, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, por que el concepto de normalización consiste en reconocer que lo más natural del mundo son las diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para comprender que todas las personas excepcionales (N.E.E.*) han de tener la misma igualdad de oportunidades que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad o al menos oportunidades equivalentes.

La escuela sin exclusiones se considera como un cambio en la vida y no sólo un cambio en el ámbito intelectual, sino en todos los ámbitos del ser humano, tanto en lo cognitivo y afectivo como en lo social y moral. Es una escuela que apuesta por el derecho a oír a las voces excluidas, como apuntaba Berstein

(1990) más allá del derecho de ser incluido, que lleva implícito el subderecho a la separación, es el derecho a no ser excluido. La inclusión opera al nivel de lo social, la exclusión en el ámbito de la moral y la ética. En este sentido hablar de la cultura de la diversidad es hablar de educación en valores, es hablar de democracia, de convivencia y de humanización, por que lo más humano del ser humano es desvivirse por los otros seres humanos.

* N. E. E.: Necesidades Educativas Especiales.

Capitulo 14 Informe de las actividades realizadas en el trabajo profesional de orientador educativo en la escuela secundaria no. 93 p/t “Arqueles Vela”, ciclo escolar 2007-2008.

En el programa educativo integral que impartí dentro del proyecto escolar anual durante los meses de Noviembre de 2007 a Mayo de 2008 incluí actividades psicopedagógicas para activar la inclusión e integración de alumnos con necesidades educativas especiales los cuales exhibían barreras en el aprendizaje ya fuera por discapacidad o por problemas de adaptación a el sistema de la escuela secundaria y en el caso de las escuelas secundarias para trabajadores que presentan algunas diferencias con las escuelas secundarias diurnas ya que en las secundarias para trabajadores se llevan menos materias puesto que no se llevan talleres ni educación física ni se utilizan laboratorios para las materias de ciencias además de que las instalaciones no están dispuestas para este tipo de actividades.

Cabe señalar que dentro de el alumnado que es aceptado en nuestra escuela se incluyen alumnos con problemáticas diversas como el que hayan sido rechazados en otras escuelas o expulsados por diferentes causas, como por su mala conducta o que hayan exhibido agresividad o algún problema psicológico sin tener el tratamiento oportuno ya sea por que sus familiares no hayan tenido las posibilidades económicas o por ignorancia, que hayan dejado de estudiar por algún tiempo por problemas económicos o sociales.

Cabe destacar que algunos alumnos y sus familias son de procedencia provincial o del interior de la republica y algunos de ellos no tienen estudios, además de que en algunos casos no tienen los recursos necesarios para solventar los gastos de la escuela de dichos alumnos como el que vivan en hacinamiento ya se de “arrimados” con algún familiar o conocido y que no tengan un empleo fijo o bien remunerado ya que trabajan en el empleo informal.

Toda esta información se ha obtenido dentro de las entrevistas que se han hecho con regularidad a los alumnos, por que, además del estudio médico y de trabajo social que se les aplica, en el departamento de orientación educativa se les aplican estudios psicosociales y psicopedagógicos.

Dichos alumnos han exhibido constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento traducidos en alta reprobación, ausentismo, reportes periódicos de mala conducta y deserción.

Por lo tanto dentro del plan escolar anual incluí el llevarles seguimientos psicopedagógicos a todos los alumnos que tuvieran problemas psicológicos.

Dicho seguimiento incluye el plan escolar integral tanto individual como colectivamente, puesto que he tratado a los alumnos particularmente caso por caso y colectivamente en grupo, dicho plan consta de varios puntos de importancia para abatir, como lo he mencionado anteriormente, la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar y activar efectivamente la integración de alumnos con NEE; en dicho plan incluí actividades extraescolares dentro de la escuela ya que aprovecho cuando los profesores no asisten por diversas causas, además de reforzarles sus conocimientos ya adquiridos con técnicas de estudio para mejorar su aprendizaje y con otros temas psicopedagógicos como: la motivación, la autoestima, el ser adolescente y su diaria convivencia dentro de la sociedad ya sea en el hogar, en la escuela o en otros ámbitos, etc., dichos temas están incluidos dentro del cronograma de actividades de mi trabajo profesional dentro del plan de actividades a realizar en sesiones psicopedagógicas en grupo.

En dicho seguimiento psicopedagógico para mejorar el aprovechamiento del alumnado, implemente una técnica de estudio, la cual se les aplica a los alumnos que presentan problemas moderados a graves de aprovechamiento para activar en ellos valores universales de responsabilidad, respeto, honestidad, autoestima, reciprocidad, tolerancia, etc., ya sea a alumnos con barreras en el aprendizaje o con necesidades especiales ya sea educativas o psicológicas (con problemas de adaptación e integración grupal); dicha técnica consta de varios puntos de importancia como el tener un lugar adecuado de estudio en el hogar sin distractores y con todo el material didáctico requerido, un tiempo adecuado de estudio (50 minutos de actividad estudiantil por 10 minutos de receso por cada hora de estudio).

También en el hogar, la elaboración de un cronograma de actividades escolares y extraescolares (tareas, trabajos especiales, investigaciones, visitas a centros educativos, etc.) con todos los días del mes para activar una optima

administración del tiempo, la revisión y supervisión de actividades escolares y extraescolares dentro del material didáctico (libros, cuadernos, etc.) realizado en el hogar y en la escuela y también el elaborar un cuaderno de tareas, todos estos puntos realizados bajo la dirección y supervisión del orientador educativo y complementado por los padres o tutores.

Dentro del plan educativo integral incluí un cronograma de actividades psicopedagógicas en grupo (el cual incluyo en este trabajo profesional más adelante) para activar la integración efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales e inclusión de alumnos con problemas de adaptación escolar por diversas problemáticas psicosociales y que presentan barreras en el aprendizaje.

Las actividades que se llevaron a cabo en el departamento de orientación educativa, dentro del plan educativo integral, fueron:

- a) Conformación de los expedientes personales de cada alumno, por grado y por grupo, con todos sus datos personales y con anexos como explicaciones psicológicas y psicopedagógicas para llevarles los seguimientos psicopedagógicos a alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos con problemas de adaptación escolar con barreras en el aprendizaje.
- b) Listados grupales para llevar seguimientos psicopedagógicos a alumnos con necesidades educativas especiales y a alumnos con problemas de adaptación escolar con barreras en el aprendizaje en donde se hicieron notas continuas para seguir de cerca cada cambio que se pudo dar a dichos alumnos tanto a alumnos con NEE como a alumnos con barreras en el aprendizaje y que presentaron indisciplinas constantes y bajo aprovechamiento.
- c) Elaboración de informes de aprovechamiento y disciplina que en conjunto con el personal docente se conformaban para que los padres de familia estuvieran al pendiente de los posibles errores en el aprendizaje que sus hijos estaban cometiendo, pues ellos los solicitaban cuando observaban que sus hijos no estaban cumpliendo con sus deberes escolares y se les proporcionaban para que antes de que terminara cada bimestre estuvieran informados en que materia no

estaban cumpliendo con sus deberes escolares, así la retroalimentación de información educativa era periódica y sustantiva.

- d) Elaboración de cartas compromiso para padres de familia y alumnos y cartas de responsabilidad además de convenios y acuerdos para que los alumnos que presentaran barreras en el aprendizaje y problemas de adaptación escolar ya sea problemas como ausentismo, reprobación e indisciplinas constantes se comprometieran a ser asertivamente responsables para cumplir con sus deberes escolares efectivamente.
- e) Conformación de una biblioteca personal para activar el proceso de seguimientos psicopedagógicos en la cual incluí discos de datos, de música para clases de relajación, autoconocimiento, esparcimiento, etc., memorias de información masiva para la recopilación de datos de importancia y de todo tipo de datos pedagógicos, etc.
- f) Elaboración de oficios para canalizar a los alumnos que presentaran problemas psicológicos, pedagógicos y médicos (alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos con problemas de adaptación escolar que presentaron barreras en el aprendizaje) a instancias gubernamentales y no gubernamentales y/o descentralizadas del gobierno como los módulos de atención a la mujer MODAM, las unidades multidisciplinarias de atención integral UMAI de la UNAM (FES" Zaragoza") , Clínica de atención integral para la salud del adolescente del Hospital Materno infantil "Inguaran" de la SSA, Hospital Psiquiátrico Infantil de la SSA, El centro comunitario de salud mental en Iztapalapa CECOSAM. El Instituto General de Pediatría, El Hospital Manuel Gea González de la SSA, además de que por su parte, por la preocupación de los padres, algunos han optado el llevarlos a recibir atención psicológica con psicólogos particulares Cabe señalar que también se han mandado informes periódicos a las autoridades de la SEP por medio de la inspección de zona no. 10 a la Dirección Regional de Servicios Educativos San Miguel Teotongo para ser canalizada a las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular USAER y a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa perteneciente

a la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública.

Como complemento a todas estas actividades prepare los seminarios, platicas, dinámicas, etc. con distintas técnicas, ya especificados en mi cronograma de actividades por mes y de todo el semestre de preparación de mi tesis por trabajo profesional con materiales diversos (libros, revistas especializadas, discos de datos y de música, memorias de información masiva, etc.), que he recopilado en diferentes instancias como la UNAM Universidad Nacional Autónoma de México (FES “Zaragoza” y biblioteca central), el CONAPO consejo nacional de población (programas de radio y departamento de relaciones públicas), el CONAPRED consejo nacional para la prevención de la discriminación (CEDOC centro de documentación), la SSA (bibliotecas y sitio de INTERNET), el CECOSAM , las USAER de la SEP, y algunas bibliotecas particulares y acervos personales de especialistas en el ramo de las personas con necesidades educativas especiales además de auxiliarme de algunos sitios de INTERNET.

CONCLUSIONES

En el trabajo profesional de orientador educativo se elaboran actividades escolares basadas en una vocación de servicio que esta centrada en atender con eficacia las demandas del alumnado en conjunto con sus familias y el personal docente.

El orientador educativo como servidor público debe estar conciente de que dicha empresa, o sea el trato continuo con todo el colectivo escolar, ya sean docentes, alumnado, familiares, etc., tiene que ser un trabajo arduo y nada fácil, puesto que, cada alumno presenta problemáticas diversas ya sean escolares, sociales, familiares, etc., y la labor tiene que ser eficaz y asertiva ya que así se demuestra el profesionalismo y la buena preparación docente para resolver los problemas que a diario se presentan.

Las conclusiones a las que llegue en este trabajo fueron que:

- Los problemas de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, de los alumnos con problemas de adaptación y de los alumnos con barreras en el aprendizaje y/o con todas estas características combinadas son de diversa índole ya que dicha problemática está basada en diferentes apreciaciones, haciendo análisis de cada caso en particular, puesto que a los alumnos se les detectaron, con base en entrevistas periódicas y/o consultas analíticas los siguientes procesos, problemas y/o actitudes varias:
 - a) Cambios físicos y psicológicos en la adolescencia utilizando mecanismos de defensa para no aceptarlos como la negación a la realidad, la sublimación, la sustitución, etc.
 - b) Convivencia en un ambiente familiar con problemas diversos como los de familias desintegradas, padres y/o madres divorciadas, madres solteras, padres ausentes, padres que sufren alguna adicción, padres y/o tutores agresivos (machismo y/o libertinaje femenino) etc.
 - c) Trastornos en el desarrollo, respaldados con la canalización que se hicieron con los especialistas del ramo, como déficit de atención con hiperactividad, debilidad visual y auditiva, retardo mental, dislexia, discálculia, disgrafía, etc.

- Algunos otros problemas que los alumnos presentan es que enfrentan diferentes responsabilidades, puesto que en toda su vida estudiantil no han puesto a prueba la autodisciplina y algunos de ellos tienen muy baja autoestima, sus relaciones interpersonales no son buenas puesto que la comunicación con sus compañeros es problemática por las diferencias que tienen entre sí y, además de que no han sabido hacer uso de los valores universales como: la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la tolerancia, la solidaridad, la fraternidad, la integridad, etc., y no los han sabido cultivar en sí mismos y para con los demás y por lo tanto, han tenido que sufrir en carne propia las consecuencias de no estar preparados para sortear todas las dificultades y problemas en que se han visto envueltos por sus constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento.
- Dentro de las actividades que se llevaron y se llevan a cabo en mi trabajo profesional como orientador educativo se encuentran: las sesiones psicopedagógicas que realice con todos los grupos de la escuela con diferentes temas (expuestos en mi cronograma de actividades) con los cuales se activo la integración de todos los alumnos (con necesidades educativas especiales, con problemas de adaptación, con barreras en el aprendizaje, etc.) puesto que las dinámicas empleadas se fortalecieron con técnicas psicológicas para que dichos alumnos no tuvieran problemas de inclusión en sus propios grupos y en todo el ámbito escolar.
- La actuación involucrada y corresponsabilizadora de los familiares, personal docente, compañeros y personal interdisciplinario (profesionistas especializados) constituida en redes de apoyo fungió como una acción preponderante para que dicha integración escolar de los alumnos citados fuera efectiva, eficaz y asertiva.
- Se presentaron algunos problemas relacionados con los actores de dicha situación como el de que el personal docente no estaba preparado académicamente para que el tratamiento hacia dichos alumnos fuera el adecuado, dichos problemas se centraron específicamente en la situación de cómo iban a ser evaluados dichos

alumnos y que calificaciones se les otorgarían, así algunos profesores asesores-tutores se les dio una relación de alumnos que necesitaban atención especializada y se acercaron al departamento de orientación educativa para informarles de la situación escolar y psicológica de cada alumno y así poder activar un trato diferente pero no preferencial hacia dichos alumnos y también fueron asesorados con información selecta para poder actuar correctamente en cada caso en particular.

- Aunque se les llevaban seguimientos psicopedagógicos a los alumnos antes citados para auxiliarles en sus actividades escolares estos, no los seguían al pie de la letra ya que en algunos casos no eran apoyados por sus padres o tutores o familiares a cargo de ellos por que en la mayoría de los casos, los padres pretextando que era escaso el tiempo libre que tenían para descansar, atender a toda la familia (en el caso de las familias grandes) y además dedicarse ayudar a dichos alumnos les daban poco tiempo para atenderlos o ninguno y si la familia era pequeña sólo se preocupaban por resolver problemas de urgencia, dándoles prioridad a otros asuntos sólo para rehuir a tender la red de apoyo que el alumno excepcional (n.e.e., etc.) necesitaba, delegando la responsabilidad a otras instancias que estos casos es la escuela, personal docente, profesionistas especializados, asesores y/o tutores escolares que en algunos casos acudieron a escuela para padres. etc.
- Otro de los problemas de integración de dichos alumnos (n.e.e.,etc.) fue el de su pobre participación en las actividades realizadas durante las sesiones psicopedagógicas en grupo, puesto que la mayoría de ellos eran segregados o separados psicológicamente por sus compañeros o por que en algunos casos presentaron actitudes de no inclusión al grupo escolar al que pertenecían, aunque la labor como orientador era la de procesar una integración efectiva, en algunas ocasiones dichos alumnos no se prestaban para hacerlo en primeras instancias, pero al paso del tiempo ya que tomaron confianza plena se dinamizaron conforme las actividades iban variando, dichas actitudes eran de timidez, introversión,, ansiedad, angustia,

vergüenza, compulsiones negativas (berrinches), negarse a realizar las actividades en un principio, obsesiones, trastornos de conducta, traumas psicológicos, fobias, déficit de atención, hiperactividad, pasividad, intolerancia, negativismo, pesimismo, oposicionismo desafiante, conductas disociales, baja autoestima, etc. etc.

- Otro de los problemas encontrados en la activación de la integración de dichos alumnos (n.e.e., etc.) fue que su condición de vitalidad no era la adecuada puesto que se percibía que sólo acudían a la escuela para cubrir las necesidades de sus padres o tutores para que sus hijos de alguna forma no fueran una carga más en el futuro y pudieran terminar la secundaria satisfactoriamente y tener un futuro promisorio y, en casos extremos para que la escuela fungiera como guardería y no tenerlos en casa todo el tiempo por que sus actitudes eran altamente demandantes por sobreprotección o por, en sentido opuesto, por alejamiento familiar; además de que dicha condición de vitalidad estaba minada o afectada al presentar dichos alumnos en algunos casos, conductas depresivas por su condición fisiológica y psicológica y como lo he mencionado anteriormente baja autoestima y por consiguiente se les denotaba con pocas ganas de activar una convivencia plena y satisfactoria con todo el colectivo escolar. Esta condición de vitalidad negativa sólo se presentó en un principio pero con las entrevistas familiares y con la intervención de docentes y profesionistas especializados y con el paso del tiempo, el devenir de dichos alumnos en todos los ámbitos mejoró haciéndose positivo puesto que la red de apoyo, encabezada por las familias, funcionó efectivamente y con asertividad.
- Dichos problemas de integración de estos alumnos (n.e.e., etc.) fueron sorteados satisfactoriamente por el personal docente puesto que se preocuparon por informarse adecuadamente y así obtuvieron, con el paso del tiempo, buenos resultados evitando en primera instancia la alta reprobación y la deserción y por consiguiente mejorar la integración escolar de dichos alumnos. Se activó el tratamiento más adecuado para dichos alumnos selectivamente en el

departamento de orientación educativa con entrevistas periódicas con alumnos, familiares, profesores. y todas las personas involucradas, la disposición profesional de tiempo y experiencia me dieron los elementos necesarios para poder solucionar algunos problemas a corto y mediano plazo y tener en perspectiva, a largo plazo, los casos de los alumnos que según el criterio profesional deberían continuar, mas adelante, con tratamiento psicológico adecuado en las instancias debidas, dichas actividades las lleve con atingencia bajo la normatividad de la SEP y siguiendo los lineamientos exigidos por la misma.

RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

Como conclusión muy personal hago propuestas para el cambio radical en todos los aspectos en el sistema y estructura educativo en las escuelas públicas:

1. Cambios y/o adaptaciones en el currículum escolar: libros, material didáctico, con apartados específicos para alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Mejoras en la preparación profesional y técnica de todos los docentes (cursos especializados, motivaciones económicas por trato directo con alumno con necesidades educativas especiales etc.).
3. Adaptación de la infraestructura escolar mientras no haya un cambio radical en la misma (edificios, patios, pasillos, etc.).
4. Construir redes de apoyo (familiares, profesores, especialistas) efectivas y obligatorias (mediante acuerdos, normas, leyes, etc.) para acabar con la denigración, segregación, despotismo, etc., hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, con barreras en el aprendizaje y con problemas de adaptación a escuelas secundarias públicas.
5. Que se den más recursos por parte del gobierno federal para modernizar las escuelas y así atender efectivamente a todo el colectivo escolar y específicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales

Para finalizar este trabajo en concreto me he permitido verter algunas opiniones o sugerencias (recomendaciones en general) dirigidas a quienes forjan una red social de apoyo y protección hacia los alumnos con necesidades educativas especiales como los son: directivos, docentes, padres y madres de familia, médicos especialistas, trabajadores sociales, orientadores educativos etc. además de las escuelas en si puesto que desde que el alumno con n.e.e. es aceptado en la comunidad escolar es un reto para la sociedad entera puesto que todos convivimos con ellos siempre y no sabemos que ellos necesitan un trato diferente, así pues mi primera sugerencia sería para la

UNAM FES "ZARAGOZA para que incluyeran en su programa de estudio en la carrera de psicología (propuesta y/o proyecto curricular), módulos que se especializaran en la conducta del niño y joven con necesidades educativas especiales con practicas clínicas para que posteriormente se pudieran hacer diplomados de la misma especialidad así el perfil del egresado sería con una especialidad específica.

Además sería conveniente que se dieran cursos especiales a los alumnos con n.e.e. como programas de estimulación, motivación, etc. para que su integración a la sociedad fuera efectiva y asertiva, dichos cursos podrían ser impartidos por especialistas en las unidades multidisciplinarias de asistencia integral de la FES "Zaragoza" puesto que los trastornos del desarrollo, disfunciones, déficit de conductas, etc. son múltiples y variadas. Otras de las sugerencias que son importantes para el buen desarrollo escolar y buena convivencia familiar y social de los alumnos con n.e.e. son para las instancias gubernamentales para que favorezcan la integración a la educación común de dichos alumnos a través del apoyo y la activación a programas de integración, la orientación de las familias y la coordinación de las acciones intergubernamentales, por ejemplo las USAER de la SEP no tienen suficientes recursos para atender a la demanda de escuelas que existen además, como ya lo he mencionado anteriormente es, que se debe hacer una adecuación pertinente del curriculum (asignaturas ampliadas con anexos específicos para alumnos con n.e.e.) dicha adecuación puede presentarse también como un proyecto escolar docente en cada escuela, además de la impartición de cursos especializados para los docentes motivándolos con una remuneración a quien demuestre que dicho alumno tratado por el ha hecho avances importantes para su buen desarrollo y si se quiere una educación de calidad primero tenemos que atender a quienes más lo necesitan. Otra sugerencia es que los padres de familia en cuanto detecten que alguno de sus hijos presenta alguna disfunción ya sea psicológica y/o fisiológica acudan cuanto antes a que reciban la ayuda adecuada, puesto que las autoridades deben instituir y apoyar el desarrollo e implementación de programas de prevención, detección y atención primaria para los niños con n.e.e. que sean reales y efectivos y con resultados fiables.

Y para terminar con dichas recomendaciones me remitiré a los alumnos que se interesen por especializarse en la educación especial por medio de la psicología educativa y es que en su proceso de preparación se contacten con especialistas en el tema para que su experiencia se vaya acrecentando, que tomen cursos especiales y que su practica con alumnos con necesidades educativas especiales sean contactos reales puesto que dichas necesidades especiales siempre van acompañadas con otras disfunciones

ANEXO 1 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DESARROLLADAS, NOVIEMBRE DE 2007 A MAYO DE 2008

-Revisión Bibliográfica, Hemerográfica, Internet y recopilación de datos, etc.:
Noviembre a Abril de 2008

-Conformación del Marco teórico conceptual fundamentación del tema:
Noviembre a Diciembre de 2008

-Seminario de orientación psicopedagógica para operar la interacción e integración de alumnos con necesidades educativas especiales, discapacitados y no discapacitados y/o con problemas de adaptación que exhiban barreras en el aprendizaje y que también han presentado indisciplinas y bajo aprovechamiento y rendimiento escolar. Noviembre de 2007

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "C", con el tema: Adolescencia, desarrollo y problemas sociales, escolares y familiares.

-Técnica: Dinámicas interactivas de intercambio de ideas para la obtención de conclusiones para efectuar la exposición práctica de conocimientos y/o experiencias. 1er. Semana de Noviembre

-Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "B" con el Tema: Procesos básicos del aprendizaje en la escuela secundaria, técnicas de estudio, tips o claves para mejorar el estudio, elaboración de un cronograma de actividades escolares y extraescolares.

Técnicas: Sesiones de enseñanza-aprendizaje por medio de batería de preguntas y respuestas e intercambio de ideas y opiniones con la exposición de problemas reales. 2da. semana de Noviembre

-Plática dinámica impartida al grupo 2do. "A" con el tema: Conformación de la disposición para abatir la discriminación social que sufren los alumnos con necesidades educativas especiales (integración y reintegración).

Técnicas: Exposición e intercambio oral de experiencias que han enfrentado alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados, inadaptados sociales y escolares, discriminados escolares y sociales, sojuzgados por alumnos impositivos, opositoristas, desafiantes, negativistas, agresivos, etc.

3er. Semana de Noviembre

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "B" con el tema: Sentimientos y emociones, diferencias individuales del adolescente con necesidades educativas especiales en comparación con el alumno regular ("normal").

Técnicas: Intercambio de argumentos edificados en los pros y los contras de cada actividad escolar al efectuar un intercambio y revisión de trabajos escolares al recomendarles lecturas sobre temas como: Habilidades, aptitudes, hábitos, cualidades, intereses y todo lo relacionado con hombres y mujeres ejemplares en su adolescencia con necesidades educativas especiales.

4ta. Semana de Noviembre

Seminario de orientación psicopedagógica para operar la interacción y reintegración de alumnos con necesidades especiales (alumnos discapacitados y/o con problemas de adaptación escolar) que presentan barreras en el aprendizaje y que además han presentado indisciplinas constantes, bajo aprovechamiento, ausentismo y reprobación escolar.

Diciembre de 2007

Plática dinámica impartida al grupo 1ro. "B" sobre el tema de: motivación y las fuerzas que dan energía y dirección al comportamiento con incentivos y refuerzos.

Técnicas: Intercambio de ideas y opiniones para la obtención de conclusiones por medio de las experiencias, reconocimiento de personalidades diversas por medio del intercambio de aficiones, gustos, etc. (escritos en tarjetas).

1er. Semana de Diciembre

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "C" con el tema sobre la motivación, actitudes e intereses del adolescente escolar.

Técnicas: Batería de preguntas y respuestas sobre el tema hecha de un equipo a otro. Exposición de sugerencias y opiniones. Intercambio de experiencias reales y significativas. Reaprendizaje del conocimiento lector.

1er. Semana de Diciembre

Plática dinámica impartida al grupo 1ro. "C" con el tema: la diversidad de las experiencias en el aula y en el entorno escolar.

Técnicas: Instrumentación de las diferencias en la diversidad estudiantil para exhibir experiencias reales y objetivas. Intercambio de juegos y diversiones por medio del dialogo (utilización de tarjetas y/o juegos de mesa).

2da. Semana de Diciembre

Plática dinámica impartida al grupo 1ro. "A" con el tema: Tradiciones populares, navidad, posadas y el receso escolar.

Técnicas: Dinámicas interactivas de esparcimiento. Intercambio de presentes y monólogos de felicitaciones y ofrecimiento de buenos deseos entre compañeros (utilización de tarjetas con poesías y pensamientos).

2da. Semana de Diciembre

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "A" con el tema: Sensibilización de los integrantes de recuperación de afinidades para enseñar a aprender afectivamente relacionado al tema de enseñanza para un aprendizaje permanente y significativo (retención, memoria a corto y largo plazo).

Técnica: Principios de terapia de juego intercambiando relaciones y listas de palabras asociando unas y con otras.

1er. Semana de Enero

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "C" con el tema: Reducción de interferencia para una retención preactiva. Exposición del tema relacionándolo con discriminación, discapacidad, inadaptabilidad, segregación, etc.

Técnicas: Intercambio de síntesis en palabras propias para discusión grupal. Operar la inhibición retroactiva y preactiva deshabilitando las ideas y conceptos causales de gran interferencia como los problemas reales. (Juegos de mesa, material didáctico, etc.)

2da Semana de Enero

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "C" con los temas: Exhibición de solución de problemas de alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje. La naturaleza del proceso de solución de problemas con material adecuado (recursos intelectuales y físicos.

Técnica: Análisis de fragmentos de lecturas que contengan algún problema añejo y de un problema nuevo para hacer diferenciaciones.

3er. Semana de Enero

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "B" con los temas: Sensibilización de los integrantes para discernir entre cualidades y defectos para exhibirlos al colectivo. Surgimiento de problemas afines, selección y solución de problemas por medio del intercambio de experiencias.

Técnica: Relatos detallados de experiencias de problemas que entre sí tengan afinidades y diferencias para encontrar soluciones que satisfagan a cada uno de los integrantes.

4ta. Semana de Enero

Plática dinámica impartida al grupo 2do "C" con los temas: exhibición de problemáticas escolares, familiares y sociales de alumnos con barreras en el aprendizaje, Actividades específicas en el aula sobre la transferencia de conocimientos y efectiva aplicación de la enseñanza ya sea costumbrista o innovadora.

Técnica: Intercambio de conocimientos en el aula, aprendizaje escolar y extraescolar por medio de las diferentes formas de enseñanza de los docentes.

1er. Semana de Febrero

Plática dinámica impartida al grupo 3ro "C" con los temas: Sensibilización a los integrantes en dirección a los nuevos descubrimientos de nuevos conocimientos en toda la variedad de materias. El significado de la

transferencia de conocimientos al enseñar con formas diferentes en el aula y en otros espacios escolares.

Técnica: Ordenamiento de apuntes escolares, tareas y actividades varias por medio de la creación detallada de un cronograma de actividades escolares y extraescolares.

2da Semana de Febrero

Plática impartida al grupo 3ro "B" con los temas: El saber enseñar y saber aprender por medio de las relaciones interpersonales maestro-alumno. La autoevaluación y las percepciones de los alumnos por los maestros, percepciones de maestros de diferencias y similitudes de los estudiantes. (Interacción y/o segregación).

Técnica: Batería de preguntas y respuestas sobre temas diversos en materias iguales y diferentes para la adaptación a las formas de enseñanza-aprendizaje

3er Semana de Febrero

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "A" con los temas: Sensibilización de todos los alumnos para mejorar la mejora en el trato de los alumnos "normales" hacia los alumnos con necesidades especiales. Como mejorar el clima social, la toma de decisiones por los estudiantes y la capacidad de comunicación (obstrucciones a liberar).

Técnica: Relaciones de argumentaciones sobre la disponibilidad, flexibilidad y actitudes positivas de los profesores hacia los alumnos y viceversa para aclarar las similitudes y adversidades actuales y anteriores.

4ta Semana de Febrero

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "B" con el tema: exaltación de valores universales que deben manejar los alumnos para acrecentar una maduración adolescente en la enseñanza-aprendizaje, dichos valores son:

Honestidad, responsabilidad, respeto, integridad, tolerancia, solidaridad, etc.

Técnicas: Dialogo y discusión de ejemplos reales basados en experiencias sobre valores. Expresión y escritura de pensamientos positivos en prosa y/o en verso.

1er. Semana de Marzo

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "B" con el tema: Fortalecimiento de conocimientos adquiridos por medio del análisis de los modos de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales diferenciando a los modos de aprendizaje de los alumnos "normales" y como descubrir y superar las dificultades especiales al aprender.

Técnica: Intercambio de ideas y opiniones diversas para aclarar los diferentes métodos al defender conocimientos diversos ya sean matemáticos, de ciencias, Geográficos, de ingles, etc. 1er. Semana de Marzo

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "A" con los temas: La motivación de los alumnos con barreras en el aprendizaje que han obtenido bajas calificaciones en algunas materias. Detección temprana de las fallas en el aprendizaje, tipos de dificultades y factores causativos.

Técnicas: Técnicas de estudio implementadas para adecuarlas a los alumnos según el tipo de barrera en el aprendizaje de cada uno de ellos en particular: lento aprendizaje, fallas sensoriales, dificultades en la escritura, fallas en el habla, etc. 2da. Semana de Marzo

Plática dinámica impartida al grupo 2do. "C" con los temas: Enseñanza de adaptación e higiene mental instruida hacia los alumnos regulares e irregulares que presentan bajo aprovechamiento, ausentismo e irresponsabilidad escolar. Los procesos básicos de la adaptación: Mecanismos, formación reactiva, negativismo desafiante, la presión, la represión, etc.

Técnicas: Análisis de los mecanismos de defensa más comunes en los alumnos que se obstaculizan al aprender como la negación, la sublimación, la proyección, la racionalización, la personalidad bipolar y/o múltiple, etc. 2da. Semana de Marzo

Plática dinámica impartida al grupo 3ro. "B" con los temas: Análisis de la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales y las relaciones interpersonales con sus compañeros al compartir sus conocimientos y trabajar en conjunto. La disciplina y la autoridad en el aula, la fuente de los problemas de conducta indeseable y el uso del refuerzo y la recompensa.

Técnica: Análisis de los diferentes modos de ejercer autoridad por los docentes para saber en que momento ser rígidos o flexibles por medio del manejo de tiempos y en su caso con correctivos educativos disciplinarios.

1er. Semana de Abril

Plática dinámica impartida al grupo 3ro “A” con los temas: Como promover la adaptación personal y social de los alumnos con problemas de aprendizaje con necesidades educativas especiales, etc. Causas de la mala adaptación: diferencias económicas y culturales, familias desintegradas, madres solteras, padres con adicciones, soledad y aislamiento de los hijos, padres divorciados e influencia negativa del entorno social.

Técnica: Análisis de los diferentes estados en los que han convivido los alumnos que no se integran a la comunidad escolar por la afectación de problemas sociales, familiares, etc.

2da. Semana de Abril

Plática dinámica impartida al grupo 3ro “C” con los temas: Análisis de programas escolares que ayudan a la integración y adaptación de alumnos con necesidades educativas especiales y con problemas de adaptación escolar. Comunicación fortuita en juntas extraordinarias entre el personal docente, directivos y orientación educativa.

Técnica: Análisis de casos especiales de alumnos que han obtenido bajas calificaciones y presentan indisciplinas constantes por problemas de adaptación al medio escolar.

3er. Semana de Abril

Plática dinámica impartida al grupo 2do. “C” con los temas: Como estudiar al adolescente y detectar a tiempo cuando sus actividades son negativas y lo pueden llevar al fracaso escolar siendo víctima de situaciones educativas deficientes. Las influencias negativas del entorno social que sufre el adolescente con necesidades educativas especiales.

Técnica: Análisis de casos específicos de alumnos que han sido rescatados de situaciones anómalas (fallas psicológicas) y que han sido canalizados a recibir ayuda psicológica. 4ta. Semana de Abril

Conformación de conclusiones de seminarios y pláticas de orientación educativa impartidas a todo el alumnado y en especial a alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje.

Técnica: Elaboración de cuadros de análisis con información de alumnos dichas características específicas por la desintegración a cada uno de sus grupos. 1er. Semana de Mayo

Conformación de la fundamentación de los seminarios y pláticas de orientación educativa impartidas a todo el alumnado y en especial a alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje.

Técnica: Elaboración de resúmenes de la fundamentación teórica de la integración de alumnos con necesidades especiales e inadaptados sociales y escolares que exhiben barreras en el aprendizaje. 2da. Semana de Mayo

Reconformación y confirmación del marco teórico de los seminarios y pláticas dirigidas a todo el alumnado en general y en especial a los alumnos con necesidades especiales e inadaptados escolares que exhiben barrera en el aprendizaje bajo aprovechamiento e indisciplinas constantes.

Técnica: Elaboración de síntesis, cuadros sinópticos y conceptuales sobre la integración de alumnos con necesidades especiales e inadaptados sociales y escolares que exhiben barreras en el aprendizaje e indisciplinas constantes.

3er. Semana de Mayo

Captura e impresión de todas las partes sujetas a revisión y corregidas por los dos profesores sinodales y el asesor director, de la tesis por trabajo profesional expuesta.

Técnica: Ultimación de detalles revisados y corregidos de la tesis por trabajo profesional ya expuesta. 4ta. Semana de Mayo

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES NOVIEMBRE

ANEXO 2

GRADO Y GRUPO _1ros, 2dos y 3ros; a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Seminario de orientación pedagógica para operar la integración de alumnos con necesidades especiales y Con barreras en el aprendizaje. Tema: adolescencia, desarrollo y problemas sociales, Escolares y familiares..	Dinámicas interactivas de intercambio de ideas y exposición practica de conocimientos y de carteles ilustrativos	Material didáctico disponible Salón de usos múltiples Mobiliario disponible	UNA 26-11-07
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Seminario de enseñanza-aprendizaje para operar la integración de alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje que presentan indisciplinas y bajo aprovechamiento Tema: Procesos básicos del aprendizaje en secundaria técnicas de estudio y cronograma de actividades.	Batería de preguntas y respuestas Intercambio de ideas y opiniones Exposición de problemas reales	Material didáctico disponible Salón de usos múltiples Mobiliario disponible	UNA 27-11-07
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Exposición de ilustraciones que ejemplifiquen la diversidad del alumnado en diferentes ámbitos sociales y que exhiben como discapacidad, desintegración, e inadaptabilidad. Tema: Formación de la disposición para abatir la discriminación social.	Intercambio y exposición de experiencias que han enfrentado alumnos discapacitados, inadaptados Y discriminados	Material didáctico disponible Salón de usos múltiples Mobiliario disponible	UNA 28-11-07
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Intercambio de trabajos extraescolares sobre lecturas de habilidades, aptitudes, hábitos, cualidades, capacidades e intereses del adolescente discapacitado e inadaptado social. Tema: Emociones, sentimientos y diferencias individuales del adolescente con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje.	Intercambio de argumentaciones edificadas en los pros y los contras de la lectura haciendo filtros para retomar experiencias y contenidos sustantivos	Material didáctico disponible Libros y revistas especializadas Salón de usos múltiples	UNA 29-11-07

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES DICIEMBRE

ANEXO 2.1

GRADO Y GRUPO: 1ros, 2dos y 3ros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición de videos sobre alumnos con necesidades especiales e inadaptados escolares (discriminación) Para operar intercambio de experiencias y tomar actitudes positivas y de sensibilización del alumnado Tema: Motivación, las fuerzas que dan energía y dirección al comportamiento (incentivos y refuerzos)	Intercambio de ideas y opiniones Reconocimiento de personalidades diversas por medio expresión de gustos, aficiones ,afinidades etc.	Material didáctico disponible Libros, tarjetas, videos, discos de programas etc. Sala de computación	UNA 7-12-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación pedagógica para la exhibición por equipos de lecturas sobre mujeres y hombres que han progresado a pesar de sufrir discapacidades, inadaptación social y discriminación Tema: La motivación, actitudes e intereses del adolescente escolar	Batería de preguntas y Respuestas Exposición de sugerencias y opiniones Intercambio de experiencias	Libros revistas de investigación, videos, discos etc. Material didáctico disponible Salón de usos múltiples	UNA 13-12-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición del grupo en dos partes, una parte con un fragmento de una obra de ciencia ficción y otra parte con otro fragmento de una obra de un hombre ilustre para captar las diferencias entre adolescentes ficticios y reales. Tema: La variedad de las experiencias en el aula y en el entorno escolar.	Instrumentación de la diferenciación de la diversidad estudiantil para intercambiar experiencias por medio del dialogo (juegos y diversiones)	Material diverso para caracterizaciones Material didáctico disponible Salón de usos múltiples	UNA 14-12-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición del 50% del grupo de una obra teatral sobre las tradiciones mexicanas decembrinas haciendo investigaciones sobre las influencias y cambios de los países vecinos detectando las diferencias cualitativas y cuantitativas que nos afectan. Tema: La navidad y las posadas tradicionales	Dinámicas interactivas Intercambio de tarjetas y presentes	Material didáctico disponible Rincón de la lectura y el esparcimiento	UNA 17-12-07

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES ENERO

ANEXO 2.2

GRADO Y GRUPO: 1ros, 2dos y 3ros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación educativa sensibilización de los integrantes de recuperación de afinidades para enseñar a aprender efectivamente. Tema central: la enseñanza para un aprendizaje permanente y significativo (retención , memoria a corto y largo plazo)	-Principios de terapia de juego intercambiando relaciones de listas de palabras asociando unas con otras	-Juego de tarjetas con dibujos en pares -Memorama a nivel secundaria con hombres y mujeres ilustres	UNA 11-01-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición de temas relacionados con discriminación, discapacidad, inadaptabilidad, segregación. Intercambio de síntesis en palabras propias para discusión grupal. Tema: Reducción de interferencia para una mejor retención proactiva.	-Operar la inhibición retroactiva y proactiva deshabilitando las ideas y conceptos causales de gran interferencias (problemas reales)	-Juego de la fortuna moral -Juego de cartas con signos , dibujos y palabras escritas por los participantes	UNA 18-01-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa para exhibir la solución de problemas de alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje Tema: La naturaleza del proceso de solución de problemas con material adecuado (intelectual y físico)	-Análisis de partes de lecturas que contengan algún problema añejo y de un problema nuevo para hacer diferenciaciones.	-Síntesis escritas de lecturas hechas por los alumnos -Libros, hojas marcadores etc. Patio escolar en el rincón de la lectura	UNA 24-01-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación educativa sensibilización de los integrantes para discernir entre cualidades y defectos para exhibirlos al colectivo escolar Tema: Surgimiento de problemas afines, selección y solución de problemas por medio de intercambio de experiencias.	-Relatos detallados de experiencias de problemas que tengan afinidades y diferencias para encontrar soluciones que satisfagan a cada uno de los integrantes	-Material didáctico diverso y disponible -Salón de usos múltiples -Ilustraciones, reportajes, revistas especializadas, libros diversos.	UNA 30-01-07

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES FEBRERO

ANEXO 2.3

GRADO Y GRUPO: 1ros, 2dos y 3ros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición de orientación educativa para la exhibición de problemáticas escolares, familiares y sociales, de alumnos con barreras en el aprendizaje. Tema: Actividades específicas en el aula transferencia de conocimientos y efectiva aplicación de la enseñanza ya sea costumbrista o innovadora.	Intercambio de conocimiento en el aula, aprendizaje escolar y extraescolar por medio de las diferentes formas de enseñanza de los docentes.	-Libros y cuadernos de cada una de las materias de todos los grados y grupos -Apuntes extras, tareas y trabajos -Salón de actividades.	UNA 1-02-07
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación educativa para operar la sensibilidad a los integrantes en dirección a los nuevos descubrimientos de diferentes conocimientos en toda la variedad de materias. Tema: El significado de la transferencia de conocimientos al enseñar con formas diferentes en el aula y otros espacios.	-Ordenamiento de apuntes escolares, tareas y actividades varias por medio de la creación detallada de un cronograma de actividades escolares y extraescolares.	-Carpetas de control de actividades escolares y extraescolares (registro detallado) -Material didáctico diverso y disponible -Salón de usos múltiples	UNA 8-02-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Exposición de orientación educativa sobre el saber enseñar y saber aprender por medio de las relaciones interpersonales maestro-alumno Tema: La auto evaluación y las percepciones de los alumnos por los maestros, percepciones de los maestros de diferencias y similitudes de los estudiantes (interacción y/o segregación)	-Batería de preguntas y respuestas sobre temas diversos en materias iguales y diferentes para la adaptación a las formas de enseñanza-aprendizaje.	-Copia de resúmenes, síntesis, cuadros sinópticos, cuadros conceptuales para el subrayado y/o eliminado de tareas principales y secundarias.	UNA 15-02-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa para operar la sensibilización de todos los alumnos y motivar la mejora en el trato de los alumnos regulares hacia los alumnos con necesidades especiales Tema: Como mejorar el clima social, la toma de decisiones por los estudiantes y la capacidad de comunicación (obstrucciones a librar)	Relaciones de argumentaciones sobre la disponibilidad, flexibilidad y actitudes positivas de los profesores hacia los alumnos y viceversa para aclarar las similitudes y adversidades (actuales y anteriores)	Material didáctico diverso y disponible Biblioteca escolar -Programas de estudio de todas las materias	UNA 22-02-08

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES MARZO

ANEXO 2.4

GRADO Y GRUPO: 1ros, 2dos y 3ros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa sobre la exaltación de los valores universales que deben manejar todos los alumnos para acrecentar una maduración adolescente en la enseñanza-aprendizaje. Tema: Honestidad, responsabilidad, respeto, integridad, tolerancia, solidaridad, etc. En la adolescencia.	-dialogo y discusión de ejemplos reales basados en experiencias sobre los valores -expresión y escritura de pensamientos positivos en prosa y/o en versos.	Hojas de colores Plumones de todos los colores Material didáctico disponible Rincón de la lectura y esparcimiento	UNA 6-03-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa para fortalecer conocimientos ya adquiridos por medio del análisis de los modos de aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales diferenciándolos de los alumnos regulares. Tema: Como descubrir y superar las dificultades especiales al aprender	-intercambio de ideas y opiniones diversas para aclarar los diferentes métodos al defender conocimientos diversos ya sea matemáticos, de ciencias geográficas, de ingles, etc.	-material didáctico diverso y disponible -libros revistas especializadas discos mp3 -biblioteca escolar -grabadora	UNA 7-03-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación educativa para la motivación de los alumnos irregulares y/o con barreras en el aprendizaje que han obtenido bajas calificaciones en algunas materias. Tema: Detección temprana de las fallas en el aprendizaje, tipos de dificultades y factores causativos	Diferentes técnicas de estudio implementadas para adecuarlas según el tipo de barrera en el aprendizaje de cada alumno en particular: lento aprendizaje, fallas sensoriales, dificultades en la escritura, fallas en el habla , etc.	Material didáctico disponible -salón de usos múltiples Libros, revistas especializadas, internet -discos mp3, etc. - grabadora	UNA 13-03-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Seminario de orientación educativa sobre la enseñanza de adaptación e higiene mental instruida hacia los alumnos regulares e irregulares que presentan bajo aprovechamiento ausentismo e irresponsabilidad escolar. Tema: Los procesos básicos de la adaptación mecanismos, formación reactiva, el negativismo desafiante, la presión, la represión, etc.	-Análisis de los mecanismos de defensa mas comunes en los alumnos que se obstaculizan al aprender como la negación, la sublimación, la proyección, la racionalización, la anulación, personalidad múltiple o disociativa etc.	Material didáctico disponible -discos mp3 y grabadora -biblioteca escolar -libros y revistas especializadas	UNA 14-03-08

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES ABRIL

ANEXO 2.5

GRADO Y GRUPO: 1ros, 2dos y 3ros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platicas de orientación educativa para analizar la enseñanza de los alumnos con necesidades especiales y las relaciones interpersonales con sus compañeros al compartir sus conocimientos y trabajar en conjunto. Tema: disciplina y autoridad en el aula, la fuente de los problemas de la conducta ,combate a la conducta indeseable, el uso del refuerzo y la recompensa..	-análisis de los diferentes métodos de ejercer autoridad por los docentes para saber en que momento ser rígidos o flexibles por medio del manejo de tiempos y de correctivos disciplinarios	-material didáctico disponible -salón de clase y de usos múltiples -reglamento escolar y de grupo -Carpetas de control de reportes	UNA 4-04-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa de cómo promover la adaptación personal y social de los alumnos con necesidades especiales y de alumnos con inadaptación escolar Tema: causas de la mala adaptación ; diferencias económicas y culturales ; familias desintegradas, madres solteras, padres con adicciones , soledad y aislamiento de los hijos , padres divorciados influencia negativa del entorno social	-análisis de los diferentes estados en el que han convivido los alumnos que no se integran a la comunidad escolar por la afectación de problemas sociales, familiares, etc.	Material didáctico disponible -libros , revistas especializadas, discos mp3, grabadora -espacio del rincón de la lectura y la convivencia	UNA 11-04-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa sobre el análisis de programas escolares que ayudan a la integración y adaptación de alumnos con necesidades especiales e inadaptados escolares. Tema: comunicación fortuita en juntas extraordinarias entre el personal docente, directivos y orientación educativa.	-análisis de casos especiales de alumnos que han obtenido bajas calificaciones y presentan indisciplinas constantes por inadaptación al medio escolar	-material didáctico disponible -salón de usos múltiples -carpetas de control de reportes	UNA 25-04-08
PSICOLOGIA EDUCATIVA	Platica de orientación educativa sobre como estudiar al adolescente y detectar a tiempo cuando sus actividades son negativas y lo pueden llevar al fracaso escolar siendo victimas de situaciones educativas deficientes o irregulares. Tema: las influencias negativas del entorno social que sufre el adolescente con necesidades especiales	-análisis de casos específicos de alumnos que han sido rescatados de situaciones anómalas y que han sido canalizados a recibir ayuda psicológica profesional.	Material didáctico disponible Salón de usos múltiples Expedientes médicos y psicológicos (Uami-UNAM FES-Zaragoza) En orientación educativa	UNA 28-04-08

PLAN DE ACTIVIDADES A REALIZAR EN SESIONES PSICOPEDAGOGICAS

MES: MAYO

ANEXO 2.6

GRADO Y GRUPO: 1eros, 2dos y 3eros, a, b y c

AREA	ACTIVIDADES	TECNICAS	RECURSOS	NUM. DE SESIONES
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Conformación de conclusiones de seminarios y pláticas de orientación educativa impartidas a todo el alumnado en general y en especial a los alumnos con necesidades especiales y que exhiben barreras en el aprendizaje, bajo aprovechamiento e indisciplinas constantes.	Elaboración de cuadros de análisis con información de alumnos con necesidades especiales y con barreras en el aprendizaje por la desintegración a cada uno de sus grupos.	Material didáctico disponible. Cubículo de orientación educativa y vocacional con libros, revistas especializadas, reportes informativos de Internet.	TRES 6,7,9 – 5 – 08
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Reconformación de la fundamentación de los seminarios y pláticas impartidas a todo el alumnado en general y en especial a los alumnos con necesidades especiales y que exhiben barreras en el aprendizaje, bajo aprovechamiento e indisciplinas constantes.	Reelaboración de la fundamentación teórica de la integración de alumnos con necesidades especiales e inadaptados sociales y escolares que exhiben barreras en el aprendizaje.	Material didáctico disponible. Libros, revistas especializadas, informes actualizados de Internet. Biblioteca de la FES “Zaragoza” UNAM.	TRES 12,13,14-5-08
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Reconformación y confirmación del marco teórico de los seminarios y pláticas dirigidas a todo el alumnado en general y en especial a los alumnos con necesidades especiales e inadaptados escolares y sociales que exhiben barreras en el aprendizaje, bajo aprovechamiento e indisciplinas constantes	Elaboración de síntesis, cuadros sinópticos y conceptuales sobre los problemas de integración de alumnos con necesidades especiales e inadaptados escolares	Material didáctico disponible. Repotes especializados de Internet de los archivos de biblioteca de la FES “Zaragoza” UNAM y otras.	TRES 16,19,20-5-08
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	Captura e impresión de las partes del trabajo sujetas a revisión y corregidas por los dos sinodales y el asesor director de la tesis por trabajo profesional expuesta. (Última revisión y corrección Junio a Octubre del 2008)	Ultimación de detalles de la tesis por trabajo profesional expuesta.	Material didáctico disponible. Informes actualizados de Internet en los salones de computación de la FES “Zaragoza”	CINCO 26 al 30-5-08 6to al 10mo mes del 2008.

ANEXO 3



**ADMINISTRACION FEDERAL DE SERVICIOS
EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS
EDUCATIVOS IZTAPALAPA
DIRECCION REGIONAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS**



SAN MIGUEL TEOTONGO

ESC. SEC. P/TRABJS. NÚM. 93 "ARQUELES VELA"
AV. SAMUEL GOMPERS Y CALLE 71
STA. CRUZ MEYEHYALCO
IZTAPALAPA, D. F.
CCT.09DSN0093V
TEL. 56-93-40-35

México, D. F., a 5 de Marzo de 2008

ASUNTO: Informe de alumnos
con necesidades especiales

**PROFR. LEONARDO AGUIRRE LÓPEZ
SUPERVISOR ESCOLAR ZONA 10
P R E S E N T E.**

La que suscribe Profa. María Luisa Abascal torres, directora de la escuela secundaria para trabajadores número 93 "Arqueles vela" por este conducto remite a usted el informe elaborado por el Prof. Pablo Ricardo Durán Ruiz orientador educativo vocacional sobre: detección de alumnos con necesidades educativas especiales, seguimientos psicopedagógicos y evaluaciones educacionales.

1.- Gómez Camacho Juan Antonio 1º "A". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno negativista desafiante, tratamiento psicológico en clínica en la unidad multidisciplinaria de atención integral de la facultad de estudios superiores "Zaragoza", de la U.N.A.M.

Y también lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a sus compañeros posteriores y las entrevistas son con el alumno y con su madre, puesto que su padre radica en los Estados Unidos de América, y se ha desatendido de su familia, sus actitudes son oposicionistas a las figuras de autoridad rebelándose y negándose a obedecer indicaciones en actitud rebelde, cabe mencionar que el alumno presenta constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento.

2.-Pérez Muñoz Carlos Alberto 1º "B". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno de ansiedad llevando tratamiento psicológico en la facultad de estudios superiores Zaragoza, en la clínica, unidad multidisciplinaria de asistencia integral de la U.N.A.M.

Y se le lleva seguimiento psicopedagógico en la escuela con controles de cuaderno de tareas, cronogramas de actividades escolares y extraescolares y revisión y supervisión de actividades escolares y extraescolares, entrevistas periódicas con técnicas de estudio, resolución de problemas personales y escolares tanto con el alumno como son sus padres etc.

3.- Pérez Salazar Giovanni Raúl 1º "B". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno negativista desafiante (oposicionista), llevando un tratamiento psicológico en el centro comunitario de salud mental en Iztapalapa. y también lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a sus compañeros anteriores puesto que presenta constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento (ausentismo, faltas constantes), utilizando mecanismos de defensa para justificarse como negación de la realidad, agresión puesto que se comporta como un niño menor ya que es irresponsable, irrespetuoso, deshonesto etc.

4.- Chávez Llerena Jesús Andrés 1º "C". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno negativista desafiante (oposicionista) llevando un tratamiento psicológico en la clínica de la unidad multidisciplinaria de atención integral de la facultad de estudios superiores "Zaragoza", de la U.N.A.M.

Y también lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a sus compañeros anteriores y las entrevistas son con el alumno y con su abuela ya que ella es su tutora y vive con el, puesto que su madre formó otra familia y en ocasiones esporádicas tiene entrevistas con los profesores y orientadores .

5.- Echeverría Zúñiga Ángelo Michelle 1º "C". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno de conducta desafiante (oposicionista) por lo cual lleva un tratamiento médico psicológico en el instituto nacional de pediatría puesto que exhibe-presenta epilepsia generalizada, constituyendo su conducta antisocial, rebelde, desafiando a las figuras de autoridad en actitudes negativas como el desobedecer ordenes, no cumplir con tareas y trabajos escolares además de tener una conducta desapegada a la escuela y también lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a sus compañeros anteriores por sus constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento (reportes de mala conducta y materias reprobadas además de ausentismo escolar).

6.- Favila Olmos Mildred Viviana 1º "C". Se ha observado que la alumna presenta un trastorno depresivo mayor por lo cual lleva un tratamiento psicológico en el centro comunitario de salud mental en Iztapalapa y también lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar al compañero anterior pero las entrevista son con la alumna y su tía puesto que ella es su tutora, ya que falleció su madre y su padre esta en el reclusorio.

7.- Pérez Calderón Maria de la Paz 2º "A". Se ha observado que la alumna presenta un trastorno de ansiedad por separación, llevando un tratamiento psicológico en el centro comunitario de salud mental en Iztapalapa y fue canalizada al hospital psiquiátrico infantil Fray Bernardino y se le lleva un seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a su compañero anterior pero las entrevistas son con su abuela ya que es su tutora puesto que sus padres la abandonaron desde los 40 días de nacida, y la influencia negativa de su entorno social la ha hecho cometer varios errores, por lo que lleva dicho tratamiento. Al parecer tuvo contacto con sustancias nocivas pues se le sorprendió junto con otra compañera supuestamente consumiendo marihuana, además de que nos confesó que había hecho un juramento religioso para no seguir consumiendo dichas sustancias además de otras que anteriormente había probado.

8.- Martínez Vara Pamela Elizabeth 2º "C". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno por crisis de angustia, tratamiento psicológico en la facultad de estudios superiores "Zaragoza" en la clínica unidad multidisciplinaria integral de la UNAM. y en el D.I.F.

y se le lleva seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a sus compañeros anteriores, puesto que ha presentado bajo aprovechamiento, indisciplinas constantes, ausentismo, etc. y las entrevistas son con su mamá puesto que esta divorciada del padre y ha mostrado desde algún tiempo (un año o mas) a decir de su madre, rebeldía, negación de la realidad, desafiante a las personas adultas, ansiedad, depresión y los maneja como mecanismos de defensa en contra de la sociedad.

9.- García Reyes Miguel Ángel 3º "A". Se ha observado que el alumno presenta trastorno de conducta del estado de ánimo por lo cual al parecer lleva un tratamiento medico-psicológico con médicos particulares, sus padres no han traído ningún documento para llevarle seguimiento pero fue detectado desde que entro a la escuela tanto por los asesores-tutores, como por los profesores en general los cuales han detectado que se le dificulta aprenderse algunos conceptos de memoria o sea que su retención es menor que la de un alumno regular, además de que su atención es dispersa y distorsiona su realidad en las actividades escolares, es tímido al no contestar y no participar en clases o participar en pocas ocasiones, además de aislarse y no hacer amistades.

10.- García Reyes Alma Cristina 3º "A". Se ha observado que la alumna presenta un trastorno de conducta del estado de ánimo por lo cual al parecer lleva un tratamiento médico-psicológico con médicos particulares al igual que su hermano, sus padres no han traído documentación para llevarle seguimiento, ya que los profesores y asesores., tutores desde que entro a la escuela fue detectada que tenia problemas de enseñanza-aprendizaje. Han detectado los profesores que tiene problemas de concentración, atención dispersa, retención deficiente, etc. y aunque se esfuerza ha tenido que ser auxiliada en forma especial por los profesores.

11.- Solano Sandoval Héctor Daniel 3º "A". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno de conducta disocial por lo cual lleva un tratamiento médico psicológico en el centro comunitario de salud mental "Iztapalapa" CECOSAM pues ha presentado desde que entro a la escuela hace 2 años, conductas aversivas, se aísla de sus compañeros y no hace amistad con ellos, y a veces es agresivo y se justifica dando explicaciones equivocadas, presenta bajo aprovechamiento e indisciplinas, y se le lleva seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a los de sus compañeros antes mencionados.

12.- Alcántara Rodríguez Juan Alberto 3º "B". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno de conducta disocial tratamiento médico psicológico en la clínica de atención integral para la salud del adolescente del hospital materno infantil Inguaran de la secretaria de salud del D.F. Y se le lleva seguimiento psicopedagógico que es similar a los de sus compañeros anteriores, en la escuela, puesto que presenta constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento escolar, traducidos en que por ser irresponsable y no hacer actividades escolares, los profesores lo tienen que sacar del salón para reportarlo en orientación en repetidas ocasiones además de que presenta rebeldía, agresividad, y en algunas ocasiones prepotencia e inmadurez.

13.- Gomez Clement Johan Alí 3º "C". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno negativista desafiante (oposicionista) y lento aprendizaje tratamiento médico-psicológico con médicos particulares y no se lleva seguimiento puesto que sus padres no han traído la documentación debida. Y se le lleva seguimiento psicopedagógico en la escuela similar a la de sus compañeros anteriores, puesto que tiene atención dispersa, hiperactividad, agresividad, etc. y por lo tanto presenta constantes indisciplinas y bajo aprovechamiento escolar. Cabe señalar que recientemente se le ha canalizado (8-04-08) a recibir ayuda psicológica al CECOSAM y a la UMAI "Zaragoza" de la UNAM.

14.- Santiago Valle Jonathan Samuel 3º "C". Se ha observado que el alumno presenta un trastorno por déficit de atención e hiperactividad, tratamiento médico-psicológico, en el hospital general doctor Manuel Gea González de la secretaria de salud en el D.F. No se le lleva seguimiento psicopedagógico a la negativa de sus padres, ya que creen que es suficiente el tratamiento que lleva y la supervisión de ellos mismos, además de la negación del alumno al no querer ser ayudado, rehuir al trato especial de los profesores y del orientador educativo vocacional.

Atentamente

Profa. Ma. Luisa Abascal Torres
Directora del Plantel

Prof. .Pablo Ricardo Durán Ruiz
Orientador Educativo Vocacional

ANEXO 4

ESC. SEC. P/TRABJS. NÚM. 93
"ARQUELES VELA"
AV. SAMUEL GOMPERS Y CALLE 71
STA CRUZ MEYEHUALCO

MAYO DEL 2008

PROFR. LEONARDO AGUIRRE LÓPEZ
SUPERVISOR GRAL ZONA ESCOLAR 10
PRESENTE

Relación de alumnos que presentan problemas de aprendizaje y de adicciones a sustancias nocivas a la salud.

1. Gómez Camacho Juan Antonio 1ro."A"
Terapia psicológica en la UMAI de la UNAM, problemas de aprendizaje.
2. Guzmán Sánchez Daniel 1ro."A"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
3. Gutiérrez Serrano Jorge Osvaldo 1ro."A"
Seguimiento psicopedagógico escolar, problemas de aprendizaje.
4. Hernández Silva Wendolyn 1ro."A"
Seguimiento psicopedagógico escolar (antes en el CAM), problemas de aprendizaje.
5. Ortega García Álvaro 1ro."A"
Seguimiento psicopedagógico escolar (antes en el CAM), problemas de aprendizaje. Terapia psicológica en CECOSAM.
6. Pérez Muñoz Carlos Alberto 1ro."B"
Terapia psicológica en la UMAI de la UNAM, problemas de aprendizaje.
7. Pérez Salazar Giovanni Raúl 1ro."B"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
8. Chávez Llerena Jesús Andrés 1ro."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
9. Echeverría Zúñiga Ángelo Michelle 1ro."C"
Terapia medico psicológica en el Instituto Nacional de Pediatría, problemas de aprendizaje.
10. Fabila Olmos Mildred Viviana 1ro."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
11. Solano Quintana Cristian Kenny 1ro."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adición.

12. Aguilera Balderas Mariana 2do."A"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adicción.
13. Pérez Calderón Maria de la Paz 2do."A"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adicción.
14. Castillo Santillán Andrés 2do."B"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adicción.
15. Medina Gutiérrez Luís Enrique 2do."B"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adicción.
16. San Juan Aguilera Steven 2do."B"
Terapia psicológica en la UMAI de la UNAM, problemas de aprendizaje.
17. Briones Siles Osvaldo Rafael 2do."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje y adicción.
18. Jasso Espinosa Ángeles Giovanna 2do."C"
Terapia psicológica en la UMAI de la UNAM, problemas de aprendizaje.
19. Martínez Vara Paula Elizabeth 2do."C"
Terapia psicológica en la UMAI de la UNAM y el DIF, problemas de aprendizaje.
20. Ruiz Tapia Ana Edith 2do."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
21. García Reyes Miguel Ángel 3ro."A"
Terapia psicológica particular, problemas de aprendizaje.
22. García Reyes Alma Cristina 3ro."A"
Terapia psicológica particular, problemas de aprendizaje.
23. Solano Sandoval Héctor Daniel 3ro."A"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
24. Alcántara Rodríguez Juan Alberto 3ro."B"
Terapia médico psicológica en Hospital materno infantil "Inguaran", problemas de aprendizaje.
25. Bautista Pulido Alberto 3ro."C"
Terapia psicológica en CECOSAM, problemas de aprendizaje.
26. Gomez Clement Johann Ali 3ro."C"
Terapia psicológica en CECOSAM-UMAI-UNAM, problemas de aprendizaje.
27. Santiago Valle Jonathan Samuel 3ro."C"
Terapia médico psicológica en Hospital "Dr. Manuel Gea Glez" de la SSA, problemas de aprendizaje.

ACCIONES EDUCATIVAS		
ENTREVISTAS	ACUERDOS	ESTRATEGIAS
<p>1. Continuas y periódicas con los alumnos y padres o tutores (dos al mes) como mínimo, para llevar un control por medio de orientación educativa anotando las observaciones necesarias en sus expedientes, hablando con cada uno de los profesores para saber como va el alumno en el avance de su aprendizaje ya sea con alumnos de diferentes características, con barreras en el aprendizaje, con necesidades educativas especiales o con problemas de adaptación al medio escolar.</p> <p>2. Entrevistas con asesores de grupo para que se identifique a los alumnos con problemas de aprendizaje y así, por medio de orientación educativa todos los maestros sepan como evaluar a dichos alumnos.</p> <p>3. Visitas domiciliarias entrevistándose con padres de familia o tutores para saber las causas de las inasistencias de cada alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de salud (adicciones u otros) • Problemas económicos (se incorporan al área laboral). • Por formar una nueva familia (embarazos no deseados, casamientos forzados, etc.) 	<p>1. Se ha tendido una red de apoyo con familiares, profesores y profesionistas de la salud (psicólogos, psiquiatras, etc.) para que el alumno con problemas de aprendizaje tenga el apoyo necesario con atención personalizada, activando una detección temprana, prevención con pláticas grupales y tratamiento especializado y adecuado según sea el caso (canalización a instancias gubernamentales y descentralizadas del gobierno.).</p> <p>2. Acuerdos educativos del personal docente en juntas de consejo técnico escolar</p> <p>3. Acuerdos individuales con cada uno de los alumnos y sus padres o tutores según sea el caso de cada alumno en particular y con los asesores de grupo y con cada profesor de cada asignatura.</p> <p>4. Acuerdos de canalización a las UMAI de la UNAM, al CECOSAM, a dependencias gubernamentales y descentralizadas del gobierno, etc.</p>	<p>1. Implementación de seguimientos psicopedagógicos que incluyen mejoras en las formas o técnicas de estudio, elaboración de cronograma de actividades escolares y extraescolares (horario individual) de todo el año escolar, mes por mes y cuaderno de tareas con la supervisión familiar y de orientación educativa.</p> <p>2. Se implemento un seminario de platicas dinámicas sobre temas de ayuda psicológica del adolescente (motivación, autoestima, problemas emocionales, conductuales, de aprendizaje, etc. (4 por mes)</p> <p>3. Activación de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con barreras en el aprendizaje y con problemas de adaptación al medio escolar.</p> <p>4. Trabajo social realiza las siguientes actividades estratégicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realiza el pase de lista por día. • Se detectan casos constantes de inasistencia. • Se analizan los casos reportados por los profesores del plantel. • Se realizan llamadas telefónicas constantemente para conocer las causas del

<ul style="list-style-type: none"> • Familias desintegradas (padres divorciados, madres solteras, familias en hacinamiento, etc.). • Falta de motivación para la conclusión de sus estudios debido a los fracasos escolares anteriores.(repetidor es de años anteriores, etc.). 		<p>ausentismo, asimismo se le cita al padre de familia o tutor para dar seguimiento y solución para evitar la deserción del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizaron visitas domiciliarias para investigar las causas de la deserción, y al igual establecer acuerdos para reintegrarlos nuevamente a la escuela. • Se apoyo al programa de becas para madres jóvenes y jóvenes embarazadas, evitando en algunos casos la deserción. • Se canalizaron a los alumnos y a padres de familia que requerían atención, a las instituciones que brindaron su apoyo como los módulos de atención a la mujer (MODAM), Y centros de integración juvenil (CIJ).

BIBLIOGRAFIA

Abramovich, V. y Courtis, Ch., (2004) *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Trotta Ediciones, Madrid.

_____, (2003) *El acceso a la información y los derechos sociales*, en Abramovich y Courtis (comps.), *Derechos sociales, instrucciones de uso*, col. Doctrina Jurídica Contemporánea, México.

Abregu, M. y Courtis, Ch. (comps.), (1997) *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales*, Editores del Puerto-cels, Buenos Aires.

Aguilar, M. L. (1997) *Discapacidad e igualdad de oportunidades*, Lumen-Humanitas, Buenos Aires.

Ainscow, M. (Ed.) (1991) *Effective schools for all*. Londres Inglaterra: David Fulton.

Alper, S. y Ryndak, D. (1992) *Educating students with severe handicaps in regular classes*. Elementary Schools Journal, 92, 373-388.

Amaral, L. A. (1999) *Parcicipacao na vida: direito fundamental*, Temas sobre desenvolvimiento, v. 8, n 46, p. 35-40, ed. 0, Brasil.

Antúñez, F. M., (2006) *Mujeres con Discapacidad*, Partido de Acción Nacional, México.

Barnes, C., Oliver, M. L., Barton (ed.), (2002) *Disability Studies Today*, Polity Press, Oxford Reino Unido.

Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*, editorial Morata, España.

Barrère, U. M., (1997) *Discriminación, derecho antidiscriminatorio y acción positiva a favor de las mujeres*. Civitas ed., Madrid.

Bertaux, D. (1997) *Los relatos de vida*, traducción de Monita Moons, Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Bickenbach, J., (2001) *Disability, Human Rights, Law and Policy*, en Gary Albrecht et al, *Handbook of Disability Studies*, Sage Publications, Estados Unidos.

Bion, W. R., (1973) *Atencao e interpretacao*. (J. Salomao, traducción), Rio de Janeiro, ED. Imago. (Original publicado en 1973).

- Bleichmar, H. B.:** (1986) *La depresión: un estado psicoanalítico*, Nueva Visión, Bs. As., p. 54.
- Borkowski, J. y Johnston, M. y Reid, M.** (1986). *Metacognition, motivation, and the transfer of control processes*. En S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, New Jersey, USA: Erlbaum.
- Brantlinger, E. y Guskin, S.** (1987), *Ethno-cultural social- psychological effects on learning characteristics of handicapped children*. En M. Wang, M. Reynolds y W. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research in practice (Vol. 1, pp.7-34)*. Oxford: Pergamon Press.
- Brogna, P.** (2007) *Discriminaciones cotidianas, la discapacidad como proceso*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México.
- _____, *No discriminación y discapacidad. El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?*, CONAPRED, México, en preparación.
- _____, (2004) *Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo por qué es tan complicado?*, en *Novedades Educativas*, núm. 166, Noveduc, Argentina-México.
- Caplan, G.** (1964-1968) *Principios de psiquiatría preventiva*, (A. Cabral, trad.) Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- Casado, D.** (1998) *Políticas de servicios sociales* Lumen-Humanitas editores, Buenos Aires.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal,** (2004) *Manual de sensibilización para la no discriminación, respeto a la diversidad y el ejercicio de la tolerancia*, CDHDF, México.
- _____, (2004) *Manual sobre derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, CDHDF, México.
- Conapred y Sedesol,** (2005) *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, México.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación,** (2004) *Carpeta informativa*, CONAPRED, México.

- Correas, O.** (2000) *Derecho y eficacia*, en Laura Baca Olamendi et al (comps.) *Léxico de la política*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fundación Heinrich Böll y Fondo de Cultura Económica, México.
- Courtis, Ch.** (2006) *“Legislación y Políticas antidiscriminatorias de México: el inicio de un largo camino”*, en Fondevila, G. (comp.), *Instituciones, legalidad y Estado de derecho. En el México de la transición*, Fontamara, México.
- _____, *“Los derechos de las personas con discapacidad en el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos”*, en Martín, Claudia; Rodríguez-Pinzon, Diego y Guevara B., José A. (eds.), *Derecho internacional de los derechos humanos*, Fontamara, México, 2004.
- _____, *“Discapacidad e inclusión social”*, en *Revista Nexos*, núm. 322, México, 2004.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad**, (2004) *Plan de Acción del CERMI sobre la Constitución Europea*
- Cullinan, D., Sabornie, E. y Crossland, C.** (1992) *Social mainstreaming of mildly handicapped students*. *Elementary School Journal*, 92, 339-352.
- Clemente, R. A., Limero, M. J.** (1997) *Intervención familiar temprana con niños con problemas de lenguaje*. En J. N. García (Dir), *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades* (Págs. 293-316). Barcelona. Librería Universitaria de Barcelona.
- Crow, L.** (1997) *Feminismo y discapacidad*, Morris, J. (ed.), Narcea, Madrid
- Darroult, I., Evans, P., Tolentino, R. J., López, M., García, V. M., Cuomo, N., Fava, V.** et al, (2002) *Equidad y Calidad para atender la diversidad, 1er. Congreso Internacional de Integración de niños con Discapacidad en la Escuela Común*, ed. Espacio. Argentina.
- Darroult, Iván.** (En coll. avec **J.-P. Klein**) (1997a) *“Plein de Significations, vide de sens”*, *Art et Thérapie*, 60-61, 135-139, ed. Marionnettes, Paris.
- _____, (1997) *“La Médiaton en rééducation*, *L’Erre*, 15, 45-48.
- _____, (En coll. avec **J.-P. Klein**) (1997b) *“Le cas unique en psychiatrie. Por une évaluation psychosémiotique de la psychotérapie”*, *Pour la Recherche*, 16, p. 6.

- De Los Santos González A.** (2005) *Familia, Escuela y Sociedad principales alternativas de integración psicosocial para niños con discapacidad neuromusculoesquelética moderada*. México D. F. Tesis para la obtención del título de la licenciatura en psicología.
- Dell 'Anno, A. (coord.)**, (1998) *Política social y discapacidad. Sujeto y contexto* Universidad Nacional de Mar de Plata y Lumen- Humanitas, Buenos Aires.
- Drake, R. compilador**, (1998) *Discapacidad y sociedad*, editorial Morata España.
- Dupont, A.** (1993) *Description of general services for people with a mental handicap* Denmark. Journal of intellectual Disability Research
- Epps, S. y Tindal, G.** (1987). *The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: Placement options and instructional programming* .En M. Wang, M.Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research in practice* (Vol. 1, pp. 213-48). Oxford: Pergamon Press.
- Eroles, C. y Ferreres, C.** (2002) *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*, Confederación de Trabajadores Argentinos-Espacios, Argentina.
- Farrington, P. M. y Chertok, E.** (1993) Social conflict theories of the family. En P. G. Boss, W. J. Doherty, L. LaRossa, W. R. Schumm y S. K. Steinmetz (Eds). *Sourcebook of family theories and methods. A contextual approach*. Nueva York. Plenum Press.
- Ferber, H.** (1996) *La Salud y La Educación Diferencial*, periódico El Cisne, año VI, Número 70, pag. 3, Junio de 1996, redacción: Av. Juan B. Alberdi 1120-1"A", Cap. Fed., Argentina.
- Ferrer, MacGregor, E. et al.**, (2001) *Derecho procesal constitucional*, tomo IV, tercera edición, Porrúa-Colegio de Secretarios de la Suprema Corte de Justicia de la Nación A.C., México.
- Fiss, O.** (1999) "*Grupos y la cláusula de la igual protección*", en Gargabella, R (comp.), *Derecho y grupos desaventajados*, Gedisa, Barcelona.
- Fix Zamudio, H. y Valencia, C. S.**, (1999) *Derecho constitucional mexicano y comparado*, Porrúa-UNAM, México.

- Fougeyrollas, P. y Beauregard, L.** (2001) *Disability, an Interactive Person-environment Social Creation*, en Albrecht, G. et al (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Sage Publications, Estados Unidos.
- Frola, R. P.** (2004) *Un niño especial en mi aula: hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros*. Ed. Trillas. México.
- Fuchs, D., Fuchs, L. y Fernstrom, P.** (1992). *Case-by-case reintegration of students with learning disabilities*. Elementary School Journal, 92, 261-282.
- Galindo, V. F., Rannauro, M. E., et al**, (2006) *La situación jurídica de las mujeres en la legislación penal mexicana*, Secretaria de relaciones Exteriores-PNUD-UNIFEM, México.
- García, A. J.** (2003) "Derechos *sociales e igualdad*" en Abramovich, V., Añon, M. Y Curtis, Ch. (comps.), *Derechos sociales: instrucciones de uso*, Fontamara, México.
- García, I. y Lombardo, E.** (coords.), (2002) *Género y derechos humanos*, Mira Editores, Zaragoza.
- García, S. A.**, (2001) *Las personas con discapacidad en el derecho internacional de los derechos humanos y los organismos de cooperación multilateral*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García S. J. N.** (1990). *La Filosofía de la normalización como base de la integración escolar. Revista de Ciencias de la Educación*
- García J. N. Cantón L. y García M.** (1990). *¿Cómo intervenir en la escuela?* Guía para profesores. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- García J. N.** (1990). *Manual de psicopedagogía escolar para profesores*. Madrid: Escuela Española.
- García Sánchez J. N.** (1999) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid, España. Ediciones Pirámide, Lerko Print S. A.
- Gearheart, B. y Weishahn, M.** (1984). *The exceptional students in the regular classroom (3a. Ed.)*. St. Louis: Mosby.
- Giménez, G.** (2005) *La concepción simbólica de la cultura*, texto en prensa.
- Goffman, E.** (1998) *Estigma, la identidad deteriorada*, Amorrortu, Bs. As., Argentina.
- Gómez, V. A. y Rannauro, M. E.** (2004). *Estatuto del mecanismo de seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para*

- Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, "Convención de Belém Do Para"*, Secretaria de Relaciones Exteriores-PNUD-UNIFEM, México.
- Gordon, T.** (1978) *PET. Padres eficaz y técnicamente preparados Nuevas Experiencias, Problemas y Soluciones para el Entrenamiento de Familias México*, Editorial Diana, México.
- Grinberg, A.** (1999) *Notas del Semanario de Psicología Social*, Doctorado en Psicología Social, Universidad J. F. Kennedy.
- Guillen V. M. A.** (2007) *Integración psicosocial de personas con parálisis cerebral*. México D.F Tesina para la obtención del título de la licenciatura en psicología.
- Guskin, S. y Jones, R.** (1982). *Attitudes toward the handicapped*. En H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (5a. ed., pp. 189-193). Nueva York: Free Press.
- Gysbers, N.** (1994). *From position to program*. A major chance for school. Development guidance and counseling in the United States. Australian Journal of Career. Autom. Press.
- H. Congreso de la Unión,** (2005) *Ley General de las Personas con Discapacidad*, Gobierno Federal, México.
- Hannah, E. y Pilner, S.** (1983) *Teacher attitudes toward handicapped students: A review and synthesis*. *School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Ianacone, R. y Stodden, R.** (1987) *Overview: Transition issues and directions for individuals who are mentally retarded*. En Ianacone y R. Stodden (Eds.), *Transition issues and directions*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Ingtad, B.** (2001) *Disability in the Developing World*, en Albrecht, G. et al (eds.) *Handbook of Disability Studies*, Sage publications, Estados Unidos.
- Instituto Nacional de las Mujeres,** (2000) *Grupos Prioritarios*, Inmujeres, México.
- Klein, M.** (1959/1991), *Nosso mundo adulto e suas raizes na infancia*. In M. Klein (1991) *Obras Completas de Melanie Klein: inveja y gratidao e outros trabalhos*, v. 3. Rio de Janeiro, Imago. (Original publicado en 1957).
- Knoblock P. y Lehr R.** (1986) *A model for mainstreaming autistic children. The Jowonio School Program*. Nueva York: Plenum Press

- Kontos, S. y File, N.** (1993) *Staff development in support of integration*. En C. A. Peck, S. Odom y D.D. Bricker (Eds), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives in research Implementation*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Larrivee, B.** (1985) *Effective teaching for successful mainstreaming*. Nueva York: Longman.
- Leinhardt, G.** (1980). Transition rooms: Promoting maturation or reducing education? *Journal of Educational Psychology*, 72, 55-69
- López Melero, M.** (1990) *La integración escolar, otra cultura*. Edita Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga.
- López Melero, M. y Guerrero López, J. F.** (1993) *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*. Ed. Paidós. Barcelona.
- López Melero, M.** (2005) *Diversidad y Cultura: Una Escuela sin Exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Rev. Kikirikí. no. 38 p. 26-38. MCEP. Sevilla, ed. Aljibe
- _____ (1996) *La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?* XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- _____ (1997) *Escuela Pública y Atención a la Diversidad. La Educación Intercultural: la diferencia como valor*, en *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Ed. Aula Libre, Málaga.
- _____ (1997) *Un Proyecto Educativo en y para la Diversidad: la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura*. En *la diversidad y la diferencia e la ESO: retos educativos para el siglo XXI*. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).
- _____ (1998) *Ideología, Diversidad y Cultura: Un compromiso en mi vida*. Revista Kikirikí, número de Mayo-Junio.
- Macmillan, D., Keog, B. y Jones, R.** (1986). *Especial educational research on mildly handicapped learners*. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. (3a. Ed.). Nueva York: Macmillan.
- Maaskant, M.A., Haveman, M. J.** (1993). *The internal and external social integration of group home residents of Netherlands*, *The Irish Journal of Psychology*.

- Maden, N. y Slavin, R.** (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569
- Mesibov, G. B.** (1990). *Normalization and its relevance today. Journal and Autism Development Disorders* Nueva York
- Moreno, F. X. L., Oros, R.J., Ramírez, C.P., Morales. H. A.** (1994) *Profesionalización docente y escuela pública en México, Antología Básica. Prospectiva de la formación practica docente hacia el siglo XXI* México, UNAM.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México.** (2003) *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México*, OACNUDHM.
- Organización Mundial de la Salud.** (2001) *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, IMSERSO, España.
- Paris, S. y Oka, E.** (1986) Self-regulated learning among exceptional children. *Exceptional children*, 53, 103-108.
- Peces Barbas, G.,** (1989) *El derecho positivo de los derechos humanos*, Editorial Debate, Madrid.
- Peterson, P.** (1988). Selecting students and services for compensatory education: Lessons from aptitude-treatment interaction research. *Educational Psychologist*, 23, 313-352.
- Rannauro, M. E., Oliver, S., Morelos, B. M., Courtis, C., Rincon, G. G., et al.** (2007) *Memoria del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación* México: Secretaria de Relaciones Exteriores; Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea. (Editor) Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rannauro, M. E. y Hernández, N. B.** (2005) *Compendio de normas e instrumentos nacionales e internacionales relativos a la trata de seres humanos, especialmente mujeres, niños y niñas*, Secretaria de Relaciones Exteriores-PNUD-UNIFEM, México.
- Rannauro, M. E. y Valdez, V. M.** (2006) *La eliminación de la violencia en contra de las mujeres en México, enfoque desde el ámbito internacional*, Secretaria de Relaciones Exteriores-PNUD- UNIFEM, México.

- Reimao, m., *Do Fracaso*. Trama: Revista do Curso de Posgraduacao em Filosofia, Rio de Janeiro, UFRJ.
- Salend, S. C. (1990) *Effective mainstreaming*. Nueva York: Macmillan.
- Schloss, P. (Ed.). (1992b). Integrating learners with disabilities in regular education programs (Special Issue), *Elementary School: Journal*, 84, enero.
- Schopler, E. (1983). *New developments in the definitions and diagnosis of autism* New York: Plenum Publishing Corporation
- Scruggs, T. y Mastropiere, M. (1992). Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. *Elementary School Journal*, 92, 389-409.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G. y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Journal of Exceptional Children*, 58, 9-25.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992), *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore: Brookes.
- Tena, R. F., (2000) *Derecho constitucional mexicano*, Ed. Porrúa, México.
- Terrazas, S. C., (1999) *Los derechos humanos en las constituciones políticas de México*. Porrúa, México.
- Thompson, R., White, K. y Morgan, D. (1982). Teacher-student interaction patterns in classroom with mainstreamed mildly handicapped students. *American Educational Research Journal*, 19, 220-236.
- Tonucci (1993) *¿Enseñar o Aprender?* Ed. Grao. Barcelona.
- Warnock, M. (1987) *Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial*. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-73.
- Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Journal of Exceptional Children*, 52, 411-415.
- Wisniewski, L. y Sedlak, R. (1992). Assistive devices for students with disabilities. *Elementary School Journal*, 97, 297-314.
- Ysseldyke, J. (1987). *Classification of handicapped students*. En M.Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research in practice* (Vol. 1, pp: 253-271). Oxford: Pergamon Press.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto. National Institute on Mental Retardation

FUENTES DE INTERNET

Disability Right Promotion International (DRPI)

(2003) *Opportunities, Methodologies and Training Resources for Disability Right Monitoring*, www.yorku.ca/drpi/files/DRPI_Phase_I_Report.pdf

Quinn, Gerard et al

(2002) *Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*, Organización de las Naciones Unidas, www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/disability.pdf

Rosental, Eric et al.

(2000) *Derechos humanos y salud mental en México*, en informe de la Mental Disability Right,

<http://www.mdri.org/pdf/mexico%20-%20spanish.pdf>

Centro para la Integración Educativa y Psicología Infantil **CIEPI**

www.ciepi.edu.mx,

Correo electrónico: pfrola^a yahoo.com,

Núm. telefónico: 55-44-17-64 (CD. de México)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

www.sep.gob.mx