



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**“LA INTERACCIÓN SOCIAL EN SUJETOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
AL INTEGRARSE A UN AULA REGULAR”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

BUSTAMANTE GAYTÁN ALLAN ENRIQUE

DÍAZ HERRERA JUDITH

RUIZ GONZÁLEZ ERIKA ALICIA

ASESOR:

MTRO. ARMANDO RUIZ BADILLO

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por haber colaborado en nuestra formación como Lic. en Psicología Educativa.

Al Mtro. Armando Ruiz Badillo, gracias por tu tolerancia, por compartirnos tus conocimientos y aceptar ser parte de este trabajo, el cuál es gracias a tu apoyo.

A los Mtros. Pedro Bolas, Norma Vidaurri, Alma Dzib y María del Carmen Hernández, gracias por su tiempo y colaboración en este trabajo, y sobre todo por ser parte de nuestra formación académica.

Y a todos los maestros de la UPN que de alguna manera contribuyeron en nuestra formación personal.

Allan, Judith y Erika.

DEDICATORIAS

❖ A mis padres

*Gracias por su apoyo, amor y dedicación durante mi formación académica, por ser mis guías, por creer en mí, y por permitirme demostrarles que todo lo que he logrado es gracias a ustedes. Esto es para ustedes que son mi vida. **Los amo.***

❖ A mis hermanos

***Clara**, gracias por ser una guía admirable en mi vida, gracias por tu apoyo y amor incondicional, por tu amistad y por ser parte de este momento. Gracias te amo.*

***Sandra**, gracias por ser tan incondicional, por permitirme aprender tanto de ti, y sobre todo por contar con tu apoyo, amistad y amor que sin importar lo que pase siempre existe. Te amo gracias por todo.*

***Hugo**, gracias por compartir conmigo esos momentos tan únicos, por ser mi amigo y por ayudarme en todo. Te amo.*

***Nancy**, gracias porque sin tu apoyo y amistad incondicional nada sería igual, y sobre todo gracias por esas lecciones, con las cuáles he podido valorarte cada día más, te amo y gracias por estar conmigo.*

❖ Abel Colmenares

Gracias por esa fuerza y confianza que siempre proyectaste en mí, por tu apoyo, amor y amistad que siempre he valorado, y por compartir conmigo finalmente este momento, del cuál fuiste un verdadero cómplice. Te amo y mil gracias por ser tan especial y estar en todo momento.

❖ Mtro. Armando Ruiz Badillo

Gracias por compartirme tu sabiduría, por tu tolerancia y dedicación, por ser mi amigo, por creer en mí, y por todo tu apoyo brindado, en verdad fue un honor trabajar contigo. Mil gracias, por que eres un guía admirable.

❖ Mtro. Pedro Bolas

Gracias Pedro porque en verdad aprendí mucho de ti y sobre todo quiero darte las gracias por que en algunos momentos me hiciste algunas observaciones, que me ayudaron a crecer como persona y como profesionalista.

❖ A mis amigos

***Claudia**, mil gracias por ser mi amiga del alma, por tu apoyo y cariño que siempre me has brindado y por seguir siendo esa persona que siempre creyó en mí. Te quiero mucho.*

***Cecilia**, gracias por esos momentos invaluable de amistad y apoyo incondicional. Te admiro y te quiero.*

***Erika**, sé que esta fue una lección fuerte para las dos, pero quiero decirte que jamás dejaré de valorar tu amistad y apoyo que siempre ha sido incondicional, gracias y sabes que te quiero.*

***Rafael**, sabes que te quiero mucho y que agradezco que seas parte de mis mejores momentos, gracias.*

***Toño**, gracias por esas palabras de aliento, por escucharme y compartir este momento conmigo, te quiero.*

***Karlita**, gracias por los buenos momentos que tanto disfruto, por tu apoyo y amistad. Te quiero mucho*

***Alina y Caro**, por su apoyo y por compartir grandes momentos conmigo, las quiero mucho. Gracias.*

INDICE

▪	Resumen	
▪	Introducción	
▪	Capítulo I	
1.	Antecedentes de la Educación Especial, Orígenes y Evolución	1
1.1.	Etapa de Cambio y Normalización	4
2.	Historia de la Educación especial en México	6
3.	Concepto de Educación Especial	10
3.1	De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales	11
4.	Las Necesidades Educativas Especiales	12
4.1	Descripción de Necesidades Educativas Especiales	15
5.	Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	16
5.1	Fundamentos Filosóficos de la Integración Educativa	17
5.2	Principios generales de la Integración Educativa	18
5.3	Razones para la Integración	20
5.4	Centros promotores de la Integración Educativa en México: CAM y USAER	21
5.4.1	Programa de Integración Educativa a través del CAM y USAER	24
▪	Capítulo II	
1.	Interacción Social	27
2.	Interacción entre profesor – alumno	29
3.	Interacción entre compañeros	30
4.	Diferencias conductuales entre niños aceptados y rechazados por sus compañeros	31
5.	Sensibilización	33
6.	Observación Conductual	34
7.	Sociometría	36
▪	Capítulo III	
▪	Método	
1.	Planteamiento del problema	40
2.	Objetivos	
2.1	Objetivo General	
2.2	Objetivos Particulares	

3.	Tipo de Estudio	
4.	Variables	41
4.1.	Dependiente	
4.2.	Independiente	
5.	Hipótesis	
6.	Sujetos	
7.	Técnicas e instrumentos	42
8.	Cronograma de trabajo	47
9.	Tratamiento de los datos	48
▪	Capítulo IV	
▪	Análisis de resultados	49
▪	Resultados Grupo 3° A	
1.	Descripción de Caso	
2.	Descripción del Taller	52
3.	Sistema de Observación Conductual SOC - IS	60
4.	Sociometría	69
▪	Resultados Grupo 3° B	84
1.	Descripción de Caso	
2.	Descripción del Taller	86
3.	Sistema de Observación Conductual SOC - IS	93
4.	Sociometría	102
▪	Capítulo V	
▪	Discusión	117
▪	Recomendaciones	127
▪	Referencias	131
▪	Anexos	

RESUMEN

La integración educativa es un programa de gran relevancia en México desde 1994, su estudio, sin embargo, se ha centrado en la parte curricular de atención a los niños con necesidades educativas especiales (N.E.E.), dejando a un lado la parte social y afectiva.

Los objetivos de esta investigación fueron diseñar y aplicar un programa de sensibilización en sujetos regulares y sujetos con NEE, así como identificar las preferencias sociales de interacción del grupo y de las niñas con NEE, antes y después del programa.

Se aplicó el programa a dos grupos, cada uno con una niña con NEE, evaluando las preferencias sociales de interacción por medio del sistema de observación conductual (SOC-IS) y de sociogramas.

Los resultados obtenidos fueron diversos, en uno de los grupos se incrementaron las interacciones sociales con la niña que presentaba NEE, favoreciendo su integración. En el otro grupo sólo hubo una mejora relativa en sus interacciones sociales.

Por lo que se concluye que los programas de sensibilización pueden ser efectivos y necesarios para lograr una mejor integración educativa y social para los niños con NEE, tomando en cuenta para siguientes aplicaciones, incorporar a los docentes, las características del grupo y el tipo de NEE que presenta el sujeto.

Introducción

Las personas con Necesidades Educativas Especiales se han enfrentado a muchos problemas. Retrocediendo en la historia, han sido llamados como *anormales*, y han sufrido la segregación, aislamiento y humillación por parte de las personas “*normales*” (con el paso del tiempo estas ideas y actitudes negativas han ido cambiando, siendo esta una inquietud para desarrollar más proyectos para las personas con N.E.E., y dando lugar a la llamada “*Integración Educativa*”).

Es así como en 1985, en el documento “Bases para una política de Educación Especial” se establecen los conceptos de Normalización e Integración, sin embargo hasta 1990 dan inicio los modelos de integración en algunos Estados de la República Mexicana (Acosta, Contreras, Hernández, Martínez y Molina: 1994; García, C.; 1996).

Así mismo a partir del establecimiento del Programa Nacional de Integración en México (1994) la Educación Especial se integra a la educación regular, con un cambio fundamental de política educativa, sin embargo el llevar a la práctica esta política ha sido una tarea difícil (DEE, 1994, núm.4).

Teniendo en cuenta que si dicha integración se llevará a cabo correctamente, la integración de los alumnos a una escuela ordinaria, les permitirá tener un desarrollo más completo y autónomo, es decir, que tendrán una relación directa con el mundo y la sociedad que los espera en la vida adulta.

Debido a lo anterior, el objetivo principal de la presente investigación fue observar y evaluar la interacción social en sujetos con Necesidades Educativas Especiales al integrarse a un aula regular, ya que si bien la integración escolar pretende unificar la educación ordinaria y especial, para ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje, aun así en la actualidad se llegan a dar con frecuencia casos donde los niños con N.E.E. son incorporados a las aulas regulares, pero esta integración no se lleva a cabo en todos los aspectos. Ya que integran a los niños esperando que los demás los acepten cuando ni siquiera los sensibilizan o los preparan ante estas situaciones, provocando en ellos hasta

cierto punto un rechazo hacia el niño con N.E.E., lo cuál le puede afectar a este niño tanto para su desarrollo social como académico.

Es por eso que se diseñó un programa de sensibilización como herramienta para promover la integración educativa, el cuál fuera de utilidad para los niños con N.E.E. y sobre todo para los niños denominados regulares, provocando en estos últimos una mayor conciencia y reflexión hacia las personas con N.E.E.

Así mismo se pretendía que el programa favoreciera el desarrollo académico del niño integrado y su interacción social, la cuál se pretende que sea un factor positivo que promueva la integración escolar más adecuada de los niños con N.E.E.

Para llevar a cabo el presente proyecto de investigación, se tomaron como referencia los siguientes aspectos, los cuáles sustentan el proyecto.

El capítulo 1, contiene antecedentes de la Educación Especial, sus orígenes y su evolución, la etapa de cambio y normalización, la historia de la Educación Especial en México, la Educación Especial en la Ciudad de México, el concepto de Educación Especial, las Necesidades Educativas Especiales, la integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, los fundamentos filosóficos, principios y situación de la integración educativa, los centros promotores de la integración educativa en México: CAM y USAER y por último los Programas de integración educativa a través del CAM y USAER.

El capítulo 2, hace referencia a la interacción social, la interacción social entre compañeros, las diferencias conductuales entre niños aceptados y rechazados por sus compañeros, las situaciones sociométricas e inadaptaciones, la sensibilización, la observación conductual y los test sociométricos.

El capítulo 3, es el de la Metodología, el cuál incluye tipo de estudio, planteamiento del problema, objetivos, variables, hipótesis, técnicas e instrumentos, tipo de muestra, tamaño de la muestra, procedimiento, tratamiento de los datos y los resultados esperados.

El capítulo 4, contiene los Resultados y el análisis de Resultados, el cuál tiene integrado los resultados obtenidos en cuanto a descripción de caso, descripción del programa de sensibilización, los resultados de las observaciones por medio del método del SOC-IS, los mapas y descripción de los sociogramas individuales, está información la contienen dos casos de niños con N.E.E. y su respectivo grupo.

El capítulo 5, son las conclusiones y recomendaciones, en este apartado se hace referencia al análisis general de esta investigación en la cuál abordamos y corroboramos si nuestros objetivos e hipótesis se cumplieron. Así mismo se hacen una serie de recomendaciones las cuáles se elaboraron con base a las necesidades detectadas durante la investigación que principalmente están dirigidas a la institución donde se realizó la investigación.

Por último los anexos donde se introducen los catálogos conductuales para las observaciones, el registro de conductas observables, el cuestionario sociométrico y el programa de sensibilización “Aprendamos Juntos”.

Es importante señalar que el principal interés de realizar esta investigación es porque la labor del psicólogo educativo se centra en la colaboración y diseño de nuevas estrategias que permitan obtener diferentes objetivos. Es por eso que en la presente investigación se pretende aportar datos, que puedan ser significativos para promover una integración social, que incremente las interacciones sociales de los sujetos y sus afectos por medio de la sensibilización, y así lograr una verdadera integración educativa de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Finalmente otro de los intereses de esta investigación, es por la demanda que existe por parte de los niños con N.E.E. al ser integrados a las escuelas regulares, donde el psicólogo educativo proporcionará herramientas para trabajar con los docentes, personal de apoyo, padres de familia, alumnos regulares y alumnos con N.E.E., para poder lograr exitosamente su integración.

Capítulo I

1. Antecedentes de la Educación Especial, Orígenes y Evolución

La historia de la Educación Especial tiene sus cimientos entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, época en que eran rechazados aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, y a quienes se les consideraba “anormales”. Esta concepción generaba hechos como el ingreso a orfanatos, manicomios, prisiones e incluso la práctica del infanticidio (Bautista, 1993).

Según Puigdelivoll (1996) en los tratados de historia antigua hay referencia de prácticas sociales infanticidas asociadas a las anormalidades que presentaban los niños al nacer. Por ejemplo en la Grecia antigua, los Espartanos que era un pueblo guerrero, tenían la costumbre de que cada vez que nacía un niño era presentado a los ancianos, sabios y estos decidían si estaba sano, de lo contrario lo arrojaban al báltico, así mismo los antiguos griegos lanzaban al precipicio desde la cima de la montaña Taigetos a todos aquellos niños que nacían inválidos o de apariencia física débil.

Otro ejemplo más reciente en la Alemania Nazi; se trató de hacer una “raza pura”, eliminando sistemáticamente a aquellos que presentaban algún tipo de discapacidad, donde Hitler aplicó una versión moderna del antiguo sistema griego entre los adultos de los alemanes arios. El sistema Nazi postulaba que todos aquellos incapacitados para el trabajo, o inválidos, o que padecieran serias enfermedades como tuberculosis, cáncer, o los enfermos mentales, eran declarados incurables y enviados al “Tratamiento de Recuperación” a diferentes hospitales, ya en el hospital eran sometidos a la eutanasia, inyectándoles veneno o gas letal. La eutanasia fue declarada legal en Alemania y en los territorios ocupados por los alemanes por orden especial de Hitler (Lengyel, 2001).

De acuerdo a lo anterior, la educación para las personas con discapacidad era impensable en estas culturas. Es hasta el Renacimiento que el hombre-persona se convierte en la preocupación central de la filosofía y la visión del mundo empieza a cambiar. Este nuevo concepto sobre el hombre se refleja en la importancia que algunos estudiosos dieron a la educación general y en el interés por la educación de las personas con discapacidad.

Así, entre el siglo XVI y hasta finales del siglo XVIII se desarrollaron métodos y experiencias que demostraron la posibilidad de educar a personas con discapacidad, cuestionando la concepción existente y dominante hasta el momento (Toledo, 1981).

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la Institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuándo se puede considerar que surge la Educación Especial.

La sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención se conciba, en un principio, más con carácter asistencial que educativo.

Las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no normal, es decir, se considera a esta última un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que sólo le puede acarrear daños y perjuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina.

Se constituyen centros en las afueras de las poblaciones, argumentando que el campo les proporcionaba una vida más sana y alegre. De esta manera se tranquilizaba la conciencia colectiva, ya que se estaba proporcionando cuidado y asistencia a estas personas, el deficiente quedaba protegido de la sociedad y ésta no tenía que soportar el contacto con aquel.

El auge en la creación de instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX, permeada por una serie de razones como la prevalencia de actitudes negativas hacia las personas con alguna deficiencia; la tendencia a la valoración psicométrica como único método de diagnóstico y la consideración del deficiente como un ser antisocial perturbador y perturbado, entre otras. Lo que trae como consecuencia el inicio de la creación de escuelas de educación especial (García 1989, en Bautista, 1993).

En México, la Educación Especial como tal se inicia a finales del siglo XIX con la aparición de las Escuelas Nacionales de Ciegos y Sordomudos, fundadas durante el Gobierno de Benito Juárez, mismas que surgen en respuesta a las necesidades de educación para este sector de la población. Posteriormente, en 1914 el Dr. José de Jesús González, precursor de la Educación Especial en México, brinda atención a personas con deficiencia mental.

El primer intento en México para institucionalizar la Educación Especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Posteriormente, para 1935 se incluye en la Ley Orgánica de la Educación un apartado referido a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado (DGEE-SEP, 1985), creándose el Instituto Mexicano Pedagógico, la Clínica de la Conducta y el Instituto Nacional de Psicopedagogía.

Hacia 1940 se reduce el presupuesto destinado a la educación y se reestructura la Secretaría de Educación Pública en Direcciones Generales. Más tarde se reforma la citada Ley Orgánica originando la creación de instituciones como la Escuela Normal de Especializaciones que realiza la

formación de maestros especialistas para atender a esta población en 1943, que empieza a funcionar con la especialidad en Deficiencia Mental y Menores infractores, creándose la carrera de Educación Especial y Cuidado de Sordomudos.

En 1949 la Educación Especial se amplía con la fundación de una central pedagógica dependiente de la Secretaria de Salubridad y Asistencia en atención a niños con problemas locomotores. Más tarde, en 1952, surge la Dirección General de Rehabilitación para Deficientes Mentales dando lugar a la creación de los primeros Centros de Rehabilitación en el Distrito Federal (DF). Para 1955 la Escuela Normal de Especialización inicia la carrera en el cuidado y tratamiento de niños lisiados del aparato locomotor y en 1956 se inician los servicios en el Centro de Rehabilitación para Sistema Músculo-esquelético.

Durante este tiempo se había aceptado como normal que la educación en México se desarrollara paralelamente en torno a dos modalidades:

- a) la especial para las personas “anormales” y
- b) la regular para los “normales”; esto bajo las premisas de que las personas anormales representaban un peligro para la sociedad, o bien, la sociedad representaba un peligro para ellas.

Ambas tendencias coinciden en la segregación y discriminación social. Ante esta situación Swartz (1988, en Bautista, 1993) señala que el sistema de educación dual, es aquel en el que el aprendiz normal requiere educación regular y quien es anormal o presenta alguna discapacidad, requiere educación especial. Lo cual ha llevado a un sistema de educación segregante en la que los normales y anormales están juntos sólo en circunstancias especiales y muy controladas. Esto, como se ha comprobado es inapropiado, hasta hace poco la práctica de la exclusión era la única solución a este problema. Por lo que se debe desarrollar un único sistema de educación en donde se acomoden todos los aprendices, ya que los niños con discapacidad y los normales son igualmente diferentes y no necesitan de programas separados o clases separadas; puesto que en las escuelas especiales no hay niños iguales, las necesidades de los niños crean en un continuo y no hay un propósito útil para esta dicotomía.

Por otro lado, en Dinamarca a finales de la década de los 50', como señala Bautista (1993), surgen los primeros indicios de rechazo por parte de los padres de familia hacia este tipo de escuelas segregantes.

Más tarde, en México también se empiezan a cuestionar los principios que rigen la Educación Especial rechazando el carácter segregante con el que procedían, bajo el principio de que una dificultad física no es sinónimo de incapacidad intelectual.

Sin embargo, todavía en los años 60' se continúa con la proliferación de escuelas especiales, ahora bajo el término de niños débiles mentales o con problemas de aprendizaje, lo cual no termina con su discriminación.

De esta manera, la especialización crecía cada vez más buscando renovar la educación en todos sus sentidos para atender, ahora también, a la población segregada de la escuela regular, así cada vez se captaba más población en Educación Especial que en Educación Regular. Esto requería una solución de forma inmediata. Pero no es sino hasta 1970 que se crea una institución con carácter nacional que reunía todas las discapacidades existentes en un organismo no especializado, buscando la reducción de costos y de población en educación especial. Ésta es llamada Dirección General de Educación Especial (DGEE-SEP, 1977).

Como una forma de evitar que hubiera más personas fuera de la educación regular surge el proyecto "Grupos integrados" cuya finalidad es atender a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje), de modo que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades dentro de la escuela regular, sin embargo, este proyecto creció a tal grado que dio lugar a otros programas que tuvieron incidencia en áreas más específicas de aprendizaje como, regularización, adiestramiento y capacitación para el trabajo (DGEE-SEP, 1986).

Dicho Proyecto demuestra que las reformas educativas están orientadas a una estrategia de globalización en donde se utiliza la educación como conexión entre el conocimiento, la producción y la competitividad del país, lo cual se encuentra soportado por el comportamiento del mercado internacional y específicamente, por el neoliberalismo; por lo que ahora las políticas educativas no son resultado de decisiones autónomas ni nacionales, en ellas han aparecido algunas constantes por parte del Estado, tales como: recortar el presupuesto para la educación, aumentar la demanda educativa y proponer la corriente constructivista como estrategia pedagógica, siendo estos puntos importantes dentro de la perspectiva de cambio (Martínez y Unda, 1996).

1.1. Etapa de Cambio y Normalización

De acuerdo con Flores (1991) el cambio es una característica permanente en la sociedad, por lo tanto, el desafío de la educación es que haya acción y actitud del profesor hacia el cambio.

La transformación en la sociedad y en el individuo ha sido causada, tanto por los innovadores científicos, como por las guerras y la nueva tecnología. Esto ha traído cambios en la forma de percibir al mundo, en la forma como el hombre lo va dominando y en como se han modificado nuestros valores, actitudes, sentimientos y cultura. Se ha creado un orden de complejidad e

interdependencia en las relaciones sociales. El ser humano evoluciona, nada es permanente, hay una dinámica cultural-ideológica que va a ser el desafío educativo.

El autor continúa reflexionando acerca del cambio en la educación, el cual debe centrarse en la entrega de modelos o formas de aproximación a la realidad estructural y cotidiana, relacional y existencial. Debe orientar al individuo hacia la búsqueda de la información adecuada, para saber preguntar, formularse y resolver problemas con ideas nuevas, de modo que sea capaz de adaptarse como demostración de inteligencia.

En este sentido, los niños con discapacidad que lograban asistir a la escuela regular eran tratados como enfermos excluidos de una variedad de oportunidades de aprendizaje, se les daban materiales instruccionales e instalaciones inferiores y les enseñaban maestros poco calificados, es decir eran profesores con poca experiencia en la educación especial. En beneficio a ellos, llegó una ley que regulaba el servicio para todos los niños con discapacidad. Ningún niño, independientemente de la severidad de su discapacidad, podría ser excluido de una educación pública, gratuita y apropiada (Flores, 1991).

A su vez Ashman (1992) señala que la educación se deriva de las experiencias generales de la vida e implica la iniciación de los individuos en la cultura o sociedad incluyendo aspectos de crianza, aprendizaje de valores y costumbres sociales, y desarrollo de conocimientos sobre la forma en que la sociedad actúa. Por lo tanto, la educación es parte integral de la sociedad que supone la transmisión de conocimientos y la activación de aprendizaje, a través de experiencias vitales y de educación formal; esta última hace referencia a la instrucción o entrenamiento sistemático que todos los individuos reciben como preparación para la vida.

El mismo autor señala, que todos los individuos son únicos y por lo tanto especiales. Por ello, para quienes debido a sus capacidades físicas e intelectuales requieren una instrucción más relevante o apropiada que la habitual, se ha desarrollado una educación especial.

Como respuesta a lo antes mencionado, Capacce y Lego (1987); García (1990) y Toledo (1981) señalan que para 1969 Bank Mikkelsen, en Dinamarca y Bengt Nirje en Suecia, establecieron el concepto de normalización entendiéndolo como un objetivo de logro para las personas con discapacidad.

Lo anterior propició la aparición de la ley de normalización aprobada por el parlamento de Suecia en el mismo año; en dicha ley se enmarca una filosofía de los derechos humanos, fundamentalmente el derecho de toda persona con discapacidad a una vida cotidiana normal y a la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social.

El concepto de normalización es global. Como puede verse es una filosofía de vida para conseguir disminuir los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad y resaltar sus similitudes bajo

los principios de la normalización a partir de una base ideológica; dicha base señala un convencimiento absoluto de que toda persona, independientemente de su edad y del grado de discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano, en mayor o menor grado, enfatizando que siempre hay posibilidades de avance; así mismo, toda persona tiene, por el hecho de serlo, la misma dignidad, los mismos derechos humanos, los mismos derechos legales que el resto de los ciudadanos y, en este sentido, una responsabilidad creciente a medida que se desarrolla (Toledo, 1981).

Para Capacce y Lego (1987) y García (1990) la normalización lleva implícito también el principio de integración, ya que interactúa y retroalimenta tanto al individuo como su circunstancia. Esto supone una dimensión personalista de respeto hacia todo individuo por entender que, por sobre sus limitaciones o perturbaciones, tiene el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, constituyéndose como un miembro participante dentro de su comunidad.

Al respecto, Illán (1988) menciona que los argumentos a favor de la integración se apoyan en el derecho de toda persona a participar plenamente en su comunidad y en sus efectos negativos que puedan derivarse de su exclusión tanto individual como colectivamente, al propiciarse percepciones distorsionadas o actitudes negativas hacia esta población.

Finalmente, como dice Bautista (1993) normalizar no significa pretender en convertir en normal a una persona con discapacidad, sino aceptarlo tal como es; reconociéndole con sus deficiencias los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios necesarios para que pueda desarrollar al máximo, sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible. Aunque el concepto de Normalización tiende a despertar resistencias, estas desaparecerán en la medida que se consiga clarificar la ideología.

2. Historia de la Educación Especial en México

Como ya se había mencionado en México la Educación Especial dio inicio en el Gobierno de Benito Juárez, con la creación de la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870.

A partir de esto se dieron una serie de esfuerzos aislados para brindar servicios educativos acordes a las dificultades presentadas por los niños culminando con la creación, hasta 1970, que la Dirección General de Educación Especial como institución encargada de sistematizar y coordinar acciones, hasta entonces dispersas, encaminadas para tal fin (Eскурra, 1982).

En esa misma época México se incorporó al grupo de países miembros de la UNESCO, reconociendo la necesidad de la educación especial dentro del ámbito de la educación general (Acosta, Contreras, Hernández, Martínez, y Molina, 1994).

Los objetivos que tuvo la Educación Especial desde entonces fueron:

- Aplicar programas adicionales para desarrollar la necesidad o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que afectan a los individuos con Necesidades Especiales.
- Capacitar al individuo con requerimientos de Educación Especial, para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participando en su comunidad para que pueda disfrutar de su vida plena.
- Promover la captación de personas con requerimientos de Educación Especial, haciendo vigentes los principios de normalización e integración.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestión y, a lo largo de su vida, para lograr al máximo su evolución psicoeducativa (Escurra, 1982).

A finales de los 70's, surgen los llamados Grupos Integrados, los cuales tenían como principal objetivo que los niños recibieran la educación adecuada a sus necesidades y que permanecieran en estos grupos, sólo el tiempo necesario para que lograsen sus adquisiciones académicas y después, continuaran en el grupo regular.

Sin embargo, hubo algunos casos que rebasaban el tiempo de permanencia en ese servicio, por lo que se crearon los Grupos Integrados B destinados para los niños con mayores dificultades y que requerían estar un tiempo más largo (Acosta et al; 1994).

Las áreas de atención de la Educación Especial se clasificaron en dos grandes grupos, según los requerimientos de los educandos: la primera denominada indispensable, que incluyen a los sujetos con deficiencia mental, trastornos visuales, auditivos y neuromotores, por tener una necesidad de educación permanente y; la segunda llamada complementaria, ya que se da como complemento a la evolución psicopedagógica normal y transitoria, que abarca a sujetos con trastornos de lenguaje, de la conducta, aprendizaje y capacidades y aptitudes sobresalientes (Escurra, 1982).

La Educación Especial indispensable se brindaba en los años 70's en centros de intervención temprana, escuelas, centros de capacitación para el trabajo y grupos integrados B; la Educación Especial en grupos complementarios A, Centros Psicopedagógicos, C.R.E.E.; y Clínica de Conducta; el diagnóstico y canalización de niños con Necesidades Educativas Especiales se hacía en los Centros de Diagnóstico y Canalización o en los propios servicios.

En 1985, en el documento "Bases para una política de Educación Especial" se establecen los conceptos de Normalización e Integración, pero es hasta 1990 que dan inicio los modelos de integración en algunos Estados de la República Mexicana (Acosta et al, 1994; García, 1996).

De 1991 a 1992 los Centros de Atención para la Integración Educativa (COIE) funcionaron para dar información y sensibilizar sobre aspectos de la integración.

En 1993 se incluyó un artículo en la Ley General de la Educación que reconocía y definía a la integración educativa. En 1994 se implementaron en el Distrito Federal las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular como propuesta para dar inicio a la reorganización de la Educación Especial (García, 1996).

En México de acuerdo al artículo 3º “Todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado Federación, Estados y Municipios impartirá Educación preescolar, primaria y secundaria, la Educación primaria y Secundaria son obligatorias. La Educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en el, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (DEE/SEP, 1994).

Por su parte el artículo 41 de la Ley General de la Educación advierte que la población que a tenido en los servicios de Educación Especial, no será el conjunto de aquellos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, sino también los maestros que integren alumnos a la Escuela Regular y los padres de Familia. La población beneficiaría no se circunscribe exclusivamente a los alumnos porque en estos se centra la responsabilidad de éxito o fracaso escolar en ellos (DEE/SEP, 1994).

Por otra parte los cambios sociales y económicos de la globalización sustentados en el modelo neoliberal a partir de la década de los 80's, a repercutido en los sistemas educativos de los países desarrollados y en desarrollo como México.

Desde la administración del Gobierno de Carlos Salinas de Gortari se reorientó la educación por la calidad educativa. También se continuó con la misma política educativa con los sexenios de Zedillo y del actual Presidente Fox. De hecho, en los primeros Programas de Modernización Educativa había ambigüedad por el término que es la calidad, no se precisaba, y entonces hasta actualmente ya se van precisando a que se refiere esa política sobre la calidad educativa, algunos matices y por supuesto algunos cambios y reformas que han estado permeando esta política.

Desde el 94, cuando se empieza con la política de integración educativa, se empiezan hacer cambios en los servicios de educación especial, principalmente en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de atención Múltiple (CAM).

Pero esta política se ha cuestionado porque, cabe señalar, dicho proyecto ha sido lanzado desde la mirada pedagógica, sin mayor cuestionamiento al discurso educativo ni al modo en que se realizan las funciones de normalización que definen la puesta en marcha de todo proyecto pedagógico.

A lo largo de todos estos años ha habido distintos modelos de Atención en Educación Especial, evolucionando desde el asistencial, posteriormente el modelo médico terapéutico y, finalmente el educativo (D.E.E, 1994).

Durante sus inicios la Educación Especial fungió como una instancia totalmente privada desligada de la educación regular. Su evolución tras el paso del tiempo puede ser mostrada mediante el análisis de los modelos de atención con los que la escuela especial ha contado, como son:

- a) En principio se caracterizó por llevar a cabo un modelo de atención denominada asistencial en el que contemplaba al individuo a su cargo como un minusválido que para su desarrollo, necesitaba de una asistencia diferencial, especializada y fija a lo largo de toda su vida (D.E.E, 1994).
- b) Posteriormente surge una nueva modalidad de atención en Educación Especial en la que el sujeto a tratar, es visto como un atípico necesitado de terapia para el logro de su normalidad. Sobresale en este modelo terapéutico el carácter médico para el desarrollo de la Educación Especial (D.E.E, 1994).
- c) Finalmente el último de estos modelos denominado educativo, engloba las características más recientes de la Educación Especial, al rechazar los términos utilizados por los dos modelos anteriores.
- d) Considera a los sujetos como personas con Necesidades Educativas Especiales capaces de lograr su desarrollo y autonomía, a través de una implementación de una estrategia educativa encaminada a integrar al sujeto a los ámbitos socio-educativos con el apoyo necesario. Este modelo toma como base el derecho equitativo a la educación (D.E.E, 1994).

Con el paso del tiempo y tras la inquietud generalizada en el ambiente internacional acerca del derecho a la equidad, surgieron una serie de circunstancias que dieron pie al planteamiento de la organización educativa no sólo de nuestro país, sino de aquellos que, convencidos en el principio de equidad buscan orientar la educación hacia una nueva meta.

Finalmente se puede observar que a través del tiempo la educación especial ha tenido una serie de cambios los cuáles permitieron que la educación se desarrollara y empezara a darle mayor importancia a las personas con alguna discapacidad. Por lo que es importante tener un concepto de lo que es la educación especial ya que para varios autores la educación especial puede variar en diferentes aspectos. En el siguiente apartado se da una definición de la educación especial.

3. Concepto de Educación Especial

La Educación Especial se define como, la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presenten algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial, o que están en situaciones de riesgo social o en situación de desventaja de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza – aprendizaje. Según González (1999) a través de estas atenciones especiales se pretende conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo.

Al definir la Educación Especial, es necesario precisar y comprender el concepto de educación, ya que estos dos se encuentran relacionados. “La educación se refiere principalmente a la formación para favorecer en el alumno, la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada” (DGEE - SEP, 1981). Así mismo, tiene como propósito el lograr un tipo de hombre que corresponda a los valores culturales de la sociedad, “la educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos requiere concurso de profesionistas de otras disciplinas (SEP-DGEE, 1985).

La educación especial es una parte de la educación básica que, por medio de un trabajo multidisciplinario, crea programas únicos dependiendo de la población con la cuál se utilizan, es decir, que tiene programas específicos para cada discapacidad. “La educación especial no se haya separada de la educación general. Por el contrario, toma de está última sus conceptos principales. Su peculiaridad consiste en las modificaciones y adiciones que debe introducir para compensar o superar alguna deficiencia” (SEP-DGEE, 1985).

Teniendo como meta “asegurar su plena capacitación como adultos responsables, prepararle para la vida independiente y, en concreto, para su incorporación para la sociedad, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de funciones sociales y el ejercicio de una actividad profesional que le permita disfrutar de una vida plena” (Fierro, 1990; en Higareda, 1994). Por tanto con la educación especial, se ha aprendido que todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y en derecho y todos forman parte de la humanidad.

Se ha adoptado también, que todos tienen el derecho a ser diferentes y a considerarse como tales. Es por eso que desarrollar la cultura de la diversidad frente a la cultura de la discapacidad implica que sea el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento el principio que nos permita construir una nueva concepción de la educación especial (SEP/DGEE,1992).

3.1. De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales

La educación especial ha tratado de lograr el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas a quienes atiende, para su integración a la comunidad en todos los aspectos. Sin embargo, esta tarea no ha sido sencilla ya que aún existen mitos, creencias y procedimientos educativos que obstruyen el desarrollo de las habilidades del alumno y se centra más en sus limitaciones personales, que en los factores externos, como son la sociedad y la escuela (Zacarías, Saad., Santamaría y Burgos, 1995). De acuerdo a lo anterior se pueden distinguir tres aspectos que dan origen a la reconceptualización de la educación especial, estos son:

- 1) El uso de categorías, en las cuales se diferenciaba entre los niños, los que aprenden y los que no, provocando que los profesores y las personas que estaban a su alrededor, actuaran con él, según el nivel con el que lo etiquetaban.
- 2) La sobreprotección, que subestimaba las capacidades de las personas con discapacidad, con el propósito de no causarles ansiedad, pretendiendo ayudarles a no tener fracasos y como consecuencia se limitaba su desarrollo personal.
- 3) La segregación, pues mantenían a los alumnos dentro de escuelas especiales o de instituciones, como hospitales o asilos, en los cuales se les negaba la oportunidad de integrarse a la sociedad y con su grupo de pares en las escuelas regulares. También, en algunas ocasiones se les mantenía encerrados en sus casas (Zacarías et al, 1995).

Desde esta perspectiva, la educación especial era una cuestión de todo o nada, ya que solamente los que mostraban claramente algún problema, recibían alguna atención especial, mientras que otros, que se encontraban dentro de las escuelas regulares, que presentaban ligeros problemas de aprendizaje seguían en las aulas ordinarias sin ningún tipo de ayuda (Blanco y Duck, 1995).

A mitad de la década de los 70's surgen conceptos nuevos y radicalmente distintos a los de la educación especial, estos son la integración, la normalización y un diseño sin barreras. La integración es un concepto apoyado en los criterios de justicia e igualdad, es decir, que todos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades lo más normalizadoras posibles, personas que favorezcan el contacto y la socialización y les permitan en el futuro colaborar y participar mejor en la sociedad. La normalización, es un concepto que establece que las personas, sin importar sus diferencias deben estar en un ambiente social, cultural, familiar, escolar y laboral, en donde los ritmos se aproximen al máximo a la realidad en la cual todos nos desenvolvemos. El diseño sin barreras pretende que el ambiente sea modificado de tal forma que las personas con discapacidad, puedan manejarse de manera independiente, teniendo acceso libre al transporte público, a la

vivienda y a los servicios necesarios, con el fin de que participen directamente en la sociedad y se enfrenten a los riesgos de la vida diaria (IMSS, 1985).

Dentro de este nuevo paradigma, de 1974 a 1978, en el Reino Unido, con el informe Warnock se popularizó la nueva terminología de las necesidades educativas especiales, el cual indica que el alumno presentaba algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demandaba una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad (Marchesi y Martín, 1990).

Las necesidades educativas especiales pretenden ayudar a los profesores a responder adecuadamente a todos los niños que experimentan dificultades en la escuela. Esta definición incluye a los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad y aquellos que no muestran avances dentro de su aprendizaje. Además se reconoce que los problemas de aprendizaje son contextuales, es decir, que estos existen dentro del contexto del salón de clases, donde el diseño curricular y las estrategias instruccionales empleadas por los maestros, influyen en el grado con el cual los estudiantes pueden ser atendidos efectivamente (Porter y Rechler, 1990). Así mismo este nuevo concepto ayuda a eliminar las categorías y las etiquetas que tanto afectan a las personas en su autoestima, las cuales impiden su desarrollo y su integración.

4. Las Necesidades Educativas Especiales

Marchesi y Martín (1990) y Bautista (1993) indican que un niño tiene Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizajes desajustada), necesitando para compensar dichas dificultades, adecuaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.

Por otra parte, Guajardo (1998) define el término de N.E.E. como una pretensión de asimilar la interactividad social que se gesta entre los agentes y su realidad escolar, por lo que la propia discapacidad no es causa de las N.E.E., sino las consecuencias sociales de ésta.

Es aquí donde se cuestiona acerca de quién es el que fracasa en el sistema educativo: el alumno por no aprender, por no tener las mismas competencias de los demás, o bien, el sistema educativo por no ser sensible a las formas en que los alumnos aprenden, por no poder flexibilizar la enseñanza ni respetar el proceso evolutivo del niño, por no facilitar y estimular su aprendizaje, apoyar y mediar en sus dificultades, por no poderlos concebir como aprendices activos capaces de construir sus propios significados.

Bajo esta perspectiva, al hablar de atender a las N.E.E. se hace referencia a que todos los niños, a lo largo de su educación, pueden presentar dificultades para aprender. Estas dificultades pueden ser transitorias o permanentes y oscilar en un continuo de poco a muy significativas. La atención a estas necesidades consiste en adecuar el sistema educativo a las necesidades de todos los niños, proporcionándoles los apoyos específicos para su aprendizaje. Es necesario señalar que no sólo se requieren técnicas para integrar al aula regular, sino que es indispensable partir de un cambio fundamental de concepción, tanto del aprendizaje y la enseñanza, como de las relaciones sociales que se dan en la escuela (Saad, 1997).

Es por eso que en el ámbito educativo se ha empezado a utilizar el término necesidades educativas especiales para referirnos a los requerimientos de los niños con discapacidad que, igual que algunos de sus compañeros sin discapacidad, presentan problemas o algunas dificultades serias para aprender (DEE/SEP, 1994). Por lo que el concepto de N.E.E., se refieren a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículum.

Desde la publicación del informe Warnock, considerada clave en el mundo educativo contribuye a percibir de nueva forma la educación de los alumnos con dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que anteriormente sólo se ponía énfasis en sus deficiencias y no en sus potencialidades (García, P., 1993).

Se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y requieren de modificaciones al currículum o recursos diferentes. Se rompe así la tendencia de clasificar a los alumnos según sus deficiencias para buscar los procedimientos más adecuados para su educación.

El informe Warnock (1978) sostiene que, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y este en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo.

Considerando lo anterior, un alumno presenta N.E.E. cuándo, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el

currículo, requiriendo que se incorpore a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (DEE/SEP, 1994, núm. 4).

Algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender, así que parecería que el concepto de N.E.E. sólo es una manera “más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo. En un análisis superficial puede parecer que únicamente cambian las palabras pero queda todo igual. Sin embargo, al señalarlos como “discapacitados” se está diciendo que la causa del problema solamente está en el niño, al conceptualizar a los alumnos como niños con N.E.E., se dice que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos si no que tienen un origen interactivo, la N.E.E. aparece cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficiente para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.

Los alumnos pueden presentar N.E.E. debido a tres grandes factores:

a) Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño: ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.

b) Ambiente escolar en que se educa el niño: si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.

c) Condiciones individuales del niño: existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Como por ejemplo: una discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

En general, se puede decir que las N.E.E. no son ni una característica particular del alumno, ni algo inherente a su persona, sino el resultado de la interacción entre una serie de factores (ambientales, familiares, escolares y sociales) y sus características personales. Al mismo tiempo no todas las N.E.E. son de la misma naturaleza ni tienen el mismo origen, por lo tanto tampoco pueden ser atendidas de la misma manera ni con los mismos recursos. Cabe hacer también una distinción entre las N.E.E. que se manifiestan de manera temporal o transitoria y las que tienen un carácter permanente (DEE/SEP, 1994, núm. 4).

4.1. Descripción de Necesidades Educativas Especiales

Hay algunas diferencias que existen entre las N.E.E., discapacidad y N.E.E. con discapacidad, debido a que no es el objetivo principal del presente trabajo no se profundizara en cada una de ellas, sin embargo, es importante señalar algunas diferencias entre ellas. Así mismo cabe señalar que no pretendemos hacer una clasificación de todos los tipos que pudieran existir de cada una, sólo mencionaremos algunas de las tantas que existen para dar un ejemplo.

- **Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.):** según Bautista (1993) cuándo un niño presenta N.E.E. es por que esta presentando dificultades en su desarrollo escolar, por lo que el currículo debe ser amplio y flexible a las necesidades de cada uno de estos individuos, hay que recordar que todos los individuos en algún momento podemos presentar alguna necesidad educativa, sólo que en algunos estas necesidades son más severas. Por lo que las N.E.E. se refieren a los obstáculos con los que algunos alumnos se llegan a enfrentar para acceder al currículo, por eso se deben hacer adecuaciones curriculares para cubrir los recursos que necesita el alumno para su desarrollo personal. Los tipos de N.E.E. pueden ser muchos, pero casi la mayoría están englobados en los problemas de aprendizaje o lento aprendizaje y estos pueden presentarse en diversas áreas.
- **Discapacidad:** una discapacidad se refiere en su mayoría a algún problema físico con el que pueda contar algún alumno, esto no les impide de ninguna manera acceder al currículum y que puedan responder exitosamente a los requerimientos del currículum básico, sin embargo en algunos casos las estrategias planteadas en el currículum no les permite satisfacer sus necesidades educativas, y existe la demanda de diseñar alternativas de aprendizaje que apoyen de cerca su requerimiento ya sea de acceso o de ampliación al currículum. Por lo regular estos sujetos presentan algún síndrome clínico, por lo que pueden formar parte, con una pequeña ayuda de acceso. Algunas discapacidades pueden ser; discapacidad motora, síndrome de down, debilidad visual, ceguera, discapacidad auditiva, mudez, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, autismo, problemas del lenguaje, malformación, amputación de brazo o pierna, necesita muletas o silla de ruedas y epilepsia, (Bautista, 1993).

- **Necesidades Educativas Especiales con Discapacidad:** es cuando el alumno presenta alguna dificultad para acceder al currículum y presenta alguna minusvalía física.

Es importante señalar que a su vez estas N.E.E. y discapacidades se pueden clasificar en dos tipos:

- **Temporales:** estas están más relacionadas con las N.E.E. ya que depende si las ayudas educativas son adecuadas y constantes el alumno puede dejar de presentar N.E.E., pero esto va a depender de los apoyos que se le den y si las N.E.E. que presenta están siendo atendidas.
- **Permanentes:** las permanentes están más relacionadas con las discapacidades ya que el individuo presenta una minusvalía física las cuáles en su mayoría no suelen ser transitorias, y por lo tanto son individuos que tal vez su dificultad física mejore pero en la mayoría de los casos esta minusvalía no desaparece por completo, (Bautista, 1993).

5. Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

➤ Concepto de Integración

El Programa Nacional de Integración en México, define la integración educativa como un modelo que pretende unificar la educación regular y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje (DEE/SEP, 1994).

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la integración educativa se define como el derecho que tienen todos los menores de acceder al currículum básico, así como la satisfacción de que le sean cubiertas sus necesidades básicas de aprendizaje (DEE/SEP, 1994).

A este respecto, García (1990), señala las características que definen la integración escolar, esto es, asignación de alumnos con N.E.E. a clases normales, más la educación especial que se requiera, en donde los profesores adecuaran el currículum en función de las necesidades de estos niños.

El concepto de integración es demasiado polisémico, es por eso que en ocasiones es utilizado para describir situaciones muy distintas, mientras algunos lo definen como un medio o instrumento para alcanzar una “normalización” de las personas, otros piensan en ella como una respuesta a las necesidades que presentan los alumnos en el ámbito educativo, afectivo y social.

La integración educativa es una excelente opción tanto para los alumnos con N.E.E. como para los que no las tienen, siempre y cuándo sea desarrollada con las debidas condiciones y con los recursos adecuados, contribuyendo a lograr una mejor socialización entre los alumnos y una aceptación natural de las diferencias individuales de cada ser humano.

No se trata solamente de trasladar a niños con N.E.E. a una escuela regular y desaparecer por completo la educación especial, sino de realizar conjuntamente un trabajo integral al interior de las escuelas, ya que mientras las escuelas no cuenten con todos los recursos que necesitan para la atención de los niños con N.E.E., no podrán ofrecer una educación de calidad. No se debe olvidar que lo que se pretende es proporcionar a los alumnos un ambiente heterogéneo sustentando en la diversidad y el respeto a todos y cada uno de los menores.

Una de las principales ventajas que menciona Benbassat (1994) de la integración educativa son:

- a) La participación en sociedad de las personas con N.E.E. comienza con la integración a la escuela que, entre sus finalidades está la socialización del niño.
- b) Mayor acceso a la educación de las personas con N.E.E. en los países subdesarrollados, ya que es notoria la falta de servicios especializados y personal preparado.
- c) Los grupos regulares constituyen una fuente de motivación personal ya que al interior de ellos, se suscitan una serie de intercambios que permiten el crecimiento de todos y cada uno de los integrantes.
- d) La oportunidad de enfrentarse a un mundo real, ya que en un ambiente de sobreprotección es muy difícil adquirir una autonomía personal, lo cuál para un chico con N.E.E. es muy importante, ya que esto viene a reforzar en él la idea de que es útil y posee muchas potencialidades que únicamente tienen que ser trabajadas para que se hagan evidentes.

Para alcanzar los propósitos de la integración educativa de menores con discapacidad, se ha propuesto la reorientación de los servicios educativos de educación especial, con lo que se pretende que los niños reciban educación en centros escolares cercanos a sus hogares y, en la medida de lo posible en ambientes de educación regular.

En tal sentido, se cuenta ahora con las opciones que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

5.1. Fundamentos filosóficos de la Integración Educativa

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

- **Respetando a las diferencias**

Es indudable que en toda sociedad humana existen tantos rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros

propios de cada sujeto; puede considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, 1981).

- **Derechos humanos e igualdad de oportunidades**

Por el hecho de existir y permanecer a un grupo social, todo mundo tiene derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de ciudadanos, tiene derechos fundamentales entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

- **Escuela para todos**

El artículo 1° de la Declaración Mundial sobre educación para todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos cobertura y calidad es necesaria una Reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

5.2. Principios generales de la Integración Educativa

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son:

- **Normalización**

Implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

- una buena calidad de vida
- el disfrute de sus derechos humanos
- la oportunidad de desarrollar sus capacidades (García Pastor, 1993)

- **Integración**

El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida (DGEE, 1991).

- **Sectorización**

Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyos necesarios cerca del lugar donde viven (Mittler, 1995; SEP/NL, 1994; Van Steenlandt, 1991).

- **Individualización de la enseñanza**

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna mediante adecuaciones curriculares (Parrilla, 1992).

En resumen, la Integración Educativa es:

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Una estrategia de participación democrática.
3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.

7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integra a nivel académico, social y de comportamiento.
9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Por el contrario, la Integración Educativa no debe ser:

1. El resultado de políticas económicas que buscan la explotación del profesorado especial y regular.
2. Un gesto condescendiente de lástima hacia los niños con necesidades educativas especiales.
3. El traslado indiscriminado de los niños de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares.
4. La ubicación del niño con necesidades educativas especiales en la escuela regular sin una reflexión, programación e intervención pedagógica sistematizada que permita su integración.
5. La eliminación de las escuelas, clases y materiales educativos especiales para niños con discapacidad.
6. El retiro de los apoyos que la educación especial puede brindar (al contrario, lo que se busca en su consolidación) (Parrilla, 1992).

5.3. Razones para la Integración

El Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (CSIE) de Gran Bretaña se dedica en forma exclusiva a terminar con la educación segregada, sobre la base de principios derivados de los derechos humanos. Recolectando información de las experiencias de integración en varios países promulgó diez razones para la inclusión, derivadas de los Derechos Humanos, Educación de Calidad y Buen Sentido Social:

1. Derechos Humanos:

- a) Todos los niños tienen derecho a aprender juntos.
- b) Los niños no deben ser subestimados o discriminados, excluyéndolos o separándolos por causa de discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- c) Los adultos con discapacidad que se describen a sí mismos como sobrevivientes de la educación especial están demandando el fin de la segregación.

- d) No existen razones legítimas para separar a los niños en la educación. Los niños se pertenecen mutuamente con ventajas y beneficios para todos. No necesitamos ser protegidos unos de otros.

2. Educación de Calidad:

- e) La investigación muestra que los niños obtienen provecho académico y social en los ambientes integrados.
- f) No existe enseñanza o asistencia en una escuela segregada que no pueda realizarse en una escuela corriente.
- g) Cuando la dedicación y el apoyo adecuados se garantizan, la educación inclusiva convierte en el empleo más eficiente de los recursos educativos.

3. Buen sentido social:

- h) La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y a alimentar prejuicios.
- i) Todos los niños necesitan educación que los ayude a desarrollar las relaciones sociales y los prepare para vivir en el seno de sus sociedades.
- j) Solo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad, el respeto y la comprensión.

5.4. Centros promotores de la Integración Educativa en México: CAM y USAER

➤ Centros de Atención Múltiple (CAM)

Los Centros de Atención Múltiple se implementaron en 1994, estos son la instancia educativa que ofrece intervención temprana, educación básica, (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales, en el Distrito Federal y en una buena parte de otros estados de la República.

Como parte de la reorientación de los servicios, con el fin de dar una atención a los menores, las escuelas de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), donde los niños pueden recibir atención especializada cerca de la comunidad en la que viven, beneficiándose de experiencias de aprendizaje en grupos pequeños.

Rescatando la riqueza de los maestros especialistas, en los CAM se pretende brindar atención adecuada en forma, transitoria basada en las habilidades y recursos individuales de los alumnos. En el caso de la población de menores sordos e hipoacúsicos que se atienden en los CAM, esta alternativa ofrece una respuesta a las necesidades de aprendizaje con equidad, respetando las diferencias de los alumnos y buscando a largo plazo su incorporación al sistema regular de educación.

El objetivo de los CAM es atender a los niños de acuerdo con sus necesidades para que se beneficien del currículum básico. En tal sentido la educación en estos centros tiende a que los menores alcancen, lo antes posible, los contenidos académicos al grado escolar que le corresponde de acuerdo con su edad cronológica siguiendo el plan y programas de estudio regulares.

La atención en CAM busca el desarrollo de todo el potencial del niño, en todas las áreas. Para lograrlo, la actividad escolar se lleve a cabo en un ambiente rico en oportunidades de aprendizaje, estimulante y adecuado a la edad de los alumnos.

Considerando las altas expectativas en el desempeño y logro de los alumnos, se busca que el personal de docentes, comparta los propósitos y las bases técnicas y fundamenten el trabajo en los CAM.

La atención tiene carácter transitorio ya que se pretende la integración de menores a los servicios regulares.

Para algunos alumnos el currículum regular no es el que mayores beneficios reporta, por lo que tendrá mejor atención en CAM - Talleres en donde alcanzarán un nivel de independencia acorde a sus habilidades.

Para ello se desarrollarán programas que buscan tanto el desarrollo de la autonomía y auto cuidado, como el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

En todo momento, el propósito del CAM es la integración de sus alumnos al ámbito educativo, social y familiar, por lo que serán de gran valor las actividades que generen un sentimiento de pertenencia a la comunidad y establezcan nexos entre los alumnos y la gente con quien convive diariamente.

De acuerdo a la SEP/DGEE., (1997), los centros orientarán su actividad según las nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros escolares requeridas por la modernización educativa, que en su conjunto se dirige hacia una educación de calidad y un proyecto educativo en el marco de la diversidad. Lo anterior, requerirá particularmente de flexibilidad en la organización de los espacios físicos, de los tiempos y las actividades de los maestros. Asimismo, la horizontalidad que promuevan los Directores se encaminará de modo que las relaciones interpersonales del cuerpo docente sean de respeto y colaboración, y exista una continua generación

y aceptación de iniciativas individuales y colectivas de los CAM, en conjunto, favorecen la participación colegiada y democrática de todos los actores del proceso educativo: maestros, alumnos, directores, padres de familia y autoridades en general.

➤ **Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituyó la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial en la zona del Distrito Federal y se define como “la instancia técnico-operativa que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con N.E.E. dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población”. (DGEE/SEP, 1994).

Su estructura organizativa debe estar constituida por un director, una secretaria, maestros llamados de apoyo que cuenten con experiencia en educación especial y un equipo técnico conformado básicamente por un psicólogo, un profesor de lenguaje y un trabajador social.

El centro de trabajo de la USAER debe estar ubicado dentro de las escuelas regulares a las cuales la Unidad proporcione su servicio. Dicho centro denominado “aula de apoyo” debe ser un salón acondicionado que albergue (dentro de la escuela ordinaria) los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos que la educación especial requiere para brindar atención a todos los alumnos que presenten N.E.E., así como para la orientación entorno a lo que significa el proceso de integración educativa dirigida a padres de familia y a maestros de la misma escuela regular.

En esencia, la USAER pretende dar respuesta a tres propósitos generales:

1. Atender a los alumnos con N.E.E. que se encuentren dentro del ámbito de la escuela de educación básica a través del desarrollo de una intervención psicopedagógica.
2. Brindar el apoyo necesario a los maestros para que adopten ciertas estrategias, actividades y materiales didácticos para favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como realizar una evaluación de los avances de éstos.
3. Ofrecer la orientación adecuada a los padres de familia sobre los apoyos que demanden los alumnos con N.E.E. y la forma en la que, mediante actividades educativas a desarrollar en el hogar, ellos puedan mejorar la educación de sus hijos.

Por lo tanto el objetivo de la unidad es atender a las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo. Las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se

depositen en los menores todos los problemas y eliminen las etiquetas que pueden perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atiendan a las diversas formas de aprender. El propósito final de las USAER es garantizar que los niños y niñas con discapacidad reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral (SEP/DGEE,1997).

De acuerdo con la SEP/DGEE. (1997), las escuelas regulares ahora cuentan con servicios de apoyo para la integración de los menores que puedan beneficiarse de la educación en escuelas regulares. Las USAER, vigilarán el rendimiento académico del alumno, pero principalmente garantizarán que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres.

Con esto, se procura favorecer la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares (SEP/DGEE, 1997).

De esta manera, la USAER representa una instancia que relaciona los servicios de educación especial con los de educación regular para buscar, en la medida de lo posible, alternativas para la atención de las N.E.E. de los alumnos de educación básica.

Esta relación que intenta ante todo dar respuesta a los requerimientos especiales de los alumnos para elevar su calidad educativa, se ve establecida a partir del proceso de atención que ambos sistemas educativos llevan a cabo para lograr el fin (SEP/DGEE, 1997).

5.4.1. Programa de Integración Educativa a través del CAM y USAER

En 1994 el Dirección de Educación Especial reorienta sus servicios de acuerdo a la política de Integración, planteando estrategias de acción bajo el principio de ofrecer atención a los niños y jóvenes con N.E.E. mediante el currículo de educación regular.

El propósito general es operar el Programa de Integración Educativa a través de dos servicios; CAM y USAER que ofrecen una respuesta educativa de calidad a los alumnos que presentan N.E.E. con o sin discapacidad.

El USAER como ya habíamos mencionado es el servicio incorporado a la escuela regular en el ámbito de la Educación Básica que ofrece una respuesta educativa a los alumnos que lo requieren.

En la actualidad las USAER atraviesan un proceso en el cual se consolidan como equipo interdisciplinario para responder al compromiso de atender a la diversidad, puesto que es ya una realidad en nuestro Estado la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular, esto ha

obligado al personal a la búsqueda de nuevas estrategias que satisfagan esta necesidad (DGEE/SEP, 1994).

La respuesta educativa que ofrecen tanto USAER y los CAM a los alumnos con N.E.E. es a través del Proceso de Atención que se constituye en las siguientes etapas: (D.E.E., 2002)

- Información y Sensibilización es una parte fundamental del Proceso de Atención cuyo propósito es lograr la aceptación, participación e interés de directivos, docente y padres de familia, para lograr un cambio de actitud que conlleve a una cultura de aceptación a la diversidad; se lleva a cabo de manera continua utilizando estrategias como son pláticas, videos, carteles, trípticos, periódicos murales, etc.
- Evaluación Psicopedagógica
- Intervención
- Canalización
- Seguimiento (D.E.E., 2002)

Es así como se puede concluir en este capítulo que uno de los retos más grandes e importantes que tiene la educación es conjuntar a todos sus alumnos en un mismo sistema educativo, con un mismo currículum pero respetando las capacidades de cada alumno y proporcionando las ayudas que cada uno requiera.

Siendo el objetivo de la educación formar individuos autónomos que tomen en lo posible el control de sus vidas y la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada (Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988), sin dejar de lado la relación que existe entre educación e instrucción o formación e información que responde a la necesidad de ocuparse de aquellos niños que algunas veces no pueden asimilar los aprendizajes académicos pero si pueden aprender a vivir y a convivir según las normas de su medio cultural, así como trabajar con una independencia más o menos relativa.

Es así como la integración educativa pretende integrar, en el campo de las relaciones humanas, incorporar práctica y formalmente a una persona o grupo humano a una unidad más amplia de la que teóricamente forma o debe formar parte (Solórzano y Allendes, 1996). La integración supone un cambio, una transformación de los principios y de las prácticas educativas. Es por eso que el concepto de integración implica para unos y otros la idea de cambio. En la educación este cambio se presenta como un aspecto de la reforma educativa que pretende responder al derecho que toda la ciudadanía tiene a la educación de la población infantil. Es así como los lemas “todos iguales, todos diferentes” o “una escuela para todos” nos hablan de una perspectiva que se da ese derecho a todas las personas a la educación.

Finalmente es importante señalar que a pesar de que existen programas de integración educativa como el que señala USAER y CAM, los cuáles están conformados en diferentes etapas, dichos programas recién que fueron elaborados, si se aplicaron en todas sus etapas y sobre todo se sensibilizó lo cuál es importante y más porque es la primera etapa que conforma el programa, pero después y en la actualidad el programa ya no se siguió aplicando tomando en cuenta todas sus etapas, por lo cuál ahora sólo trabajan con la evaluación psicopedagógica, intervención y canalización, dejando a un lado la más importante que es la sensibilización, la cuál es una parte fundamental, ya que como señala la D.G.E.E. (2002), por medio de la sensibilización se pretende buscar la aceptación de todos los sujetos que estén inmersos e involucrados con el entorno educativo, y así lograr un cambio de actitud que conlleve a una cultura de aceptación a la diversidad. Por lo que dichos programas de integración educativas en sus fases iniciales contemplo lo que es la sensibilización, pero lamentablemente el programa sólo abrió una parte inicial y no se hizo una parte permanente. Cabe señalar que no se puede generalizar que la situación en todas las escuelas es la misma, pero si se puede asegurar que en la institución en la que se realizó la investigación no se llevaba a cabo ningún programa de integración educativa y mucho menos se sensibilizaba a los alumnos, personal de la institución y padres de familia.

Una parte importante de la integración educativa es la interacción que se da entre los alumnos regulares y los alumnos con N.E.E., situación que se analizará en el siguiente capítulo.

Capítulo II

1. Interacción Social

Una de los intereses principales de la psicología en general, es entender como la gente influye entre sí: para Asch, en (Deutsch y Krauss, 1984) la capacidad de tener conciencia del otro y del ser afectado por el otro, como seres psicológicos implica que en una relación Psicosocial los hechos psicológicos están influidos por las actividades psicológicas percibidas o anticipadas de los otros. La Psicología social se ocupa del estudio de las relaciones reales, imaginadas o anticipadas de una persona con otra, dentro de un contexto social, (Deutsch y Krauss, 1984). De Acuerdo a Santoyo, Espinosa y Bachá (1994) esto implica la realización de un análisis detallado de la organización de los intercambios sociales, en donde los actos de un sujeto se apoyan y coordinan mutuamente con la actividad en curso del otro. Este enfoque interactivo se dirige al estudio de los elementos de acciones diádicas, bidireccionales y molares que configuran la organización de los intercambios y contribuyen a su mantenimiento y eventual transformación. De tal manera que la interacción social se refiere a las relaciones entre individuos, ya sea de forma real, imaginaria o anticipada dentro de un contexto social.

Según Maisonneuve (1968), el término interacción social, en su misma etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad. La interacción social, aparece de entrada, como un proceso de comunicación, ya que en la mayoría de las situaciones la relación entre dos o más individuos se traduce por una comunicación y concretamente por un intercambio de palabras. Sin embargo la comunicación es también un proceso psicológico, la recepción de un mensaje no es un registro pasivo; es una actitud activa de escucha en la cuál intervienen múltiples factores (de selección, de inferencia) que regulan la interpretación de un mensaje.

Por lo que la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad – respuesta en otro sujeto B, y viceversa. De tal modo, la interacción constituye un proceso circular; que además puede producirse, no sólo entre dos individuos, sino entre un individuo y un grupo, o entre dos grupos (Maisonneuve, 1968).

La interacción social se refiere al estudio de las diferentes conducta y cogniciones que afectan a las relaciones de un individuo o un conjunto de individuos entre sí (Marc, 1992).

Por tanto la interacción no es sólo un proceso de comunicación interpersonal, es también un fenómeno social anclado en un marco espacio temporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales. Toda relación se inscribe en una escenario que lleva modelos de comunicación,

sistema de roles, valores y finalidades. Todos estos factores contribuyen fuertemente a una ritualización de las relaciones sociales.

Las personas al interactuar con alguien se están identificando para lo cuál es necesario abordar los procesos de identificación.

La identificación es un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo o de éste.

La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones. La identificación reúne una serie de conceptos psicológicos tales como: imitación, empatía, simpatía, proyección, etc., (Lalande, 1951, en Laplanche y Pontalis, 1983).

Desde el enfoque de la psicología social según Tajfel (1978) y Tajfel y Turner (1986); en Gross (1998), la identidad social es cuando los individuos luchan por lograr o mantener una autoimagen positiva que tiene dos componentes: la identidad personal (derivada de los rasgos personales, relaciones con otro individuo y demás) y la identidad social. Cada uno de nosotros tiene varias identidades sociales, que corresponden al número de grupos diferentes con los cuáles nos identificamos y, en relación con cada uno, entre más positiva sea la imagen de grupo, más será nuestra identidad social y, por tanto nuestra imagen. Mediante enfatizar los aspectos deseables del propio grupo o grupos y enfocarse en aquellas distinciones que permiten que nuestro propio grupo sea el primero, ayudarnos a crear para nosotros mismos una identidad social satisfactoria y se puede considerar que es así como la gente interactúa solo con las personas que se identifica y así desarrolla su personalidad, entre mejor identidad e interacción exista mejor autoconcepto hay.

La interacción social, es de suma importancia en el ámbito educativo, porque el proceso educativo, es en sí mismo, un proceso de interacción entre individuos; desde principios del siglo pasado, teóricos tan importantes como Vigotsky fundamentan sus teorías, en la actividad social, “Para aprender es necesario esa confrontación individual con el objeto de aprendizaje, es decir, con el contenido de enseñanza, pero para aprender significativamente son necesarios, además, momentos de interacción del sujeto que aprende con otros que le ayuden a moverse de un “no saber” a “saber”, de un “no poder hacer” a “saber hacer” y lo que es más importante, de un “no ser” a “ser”; es decir, que le ayuden a moverse en su zona de desarrollo potencial (Ferreiro, 2003).

Así mismo la importancia que tiene la interacción social en el aula, parte de la idea que el aula es un contexto social organizado según una serie de reglas específicas que lo distinguen de otros escenarios sociales de interacción, al margen de las diferencias individuales entre los participantes. De esta manera la interacción social en el aula exige no sólo ser capaz de usar ciertas estructuras lingüísticas, sino de emplear diferentes recursos lingüísticos en los contextos y situaciones apropiados.

El aula es un contexto comunicativo único, en él se requiere de un tipo de competencia, este tipo de competencia incluye los modos de expresión oral y escrito. Los alumnos pueden diferir en su competencia comunicativa, el no conocer los medios usados habitualmente para la comunicación en el aula lleva consigo dificultades para participar con éxito en las interacciones sociales y, por tanto, en el aprendizaje (Díaz, 1996).

Es por eso que la enseñanza es una actividad compleja y esencialmente interactiva, al llevarse a cabo como fruto de la implicación e influencia recíproca entre los agentes que intervienen en el aula. Es así, como el aula se vuelve un complejo mundo de relaciones sociales (alumno-alumno, alumno-profesor) y el escenario de un continuo juego de papeles, en el que los alumnos reconstruyen el saber acumulado por la cultura y recrean los sentimientos, afectos y valores que no son propios, gracias al efecto intencional de las prácticas educativas.

La interacción social tiene múltiples niveles de relación humana, en el ámbito educativo preocupa principalmente el nivel que contribuye a la formación del sujeto en su dimensión integral; cognitivo, afectivo, emocional, social, psicomotriz, (Medina, 1989, en Fernández, 1995). Lo que caracteriza la interacción en el aula es el esfuerzo relacional en diversas situaciones, propias de la vida humana y vivencial que se genera en la clase.

Vygotsky (1987, en Díaz, 1996), pensaba que la interacción social es importante, ya que el hecho de llegar a compartir el significado de un gesto o de una palabra se produce en el proceso de la interacción misma, si bien la naturaleza social del gesto o de la palabra siempre permanece en esta forma, el niño llega a conocer significados asequibles culturalmente y los asimila a tiempo para transmitirlos a los demás.

2. Interacción entre profesor – alumno

Dentro de esta forma de entender la interacción social y el aprendizaje en el aula, merece la pena prestar atención al papel del profesor en dicho proceso.

Cabe señalar que la interacción entre profesor – alumno es un medio de comunicación en función a las actividades escolares, y a la construcción de nuevas formas de aprendizaje para los alumnos.

Para Edwards (1990), el profesor puede actuar como un mero transmisor de un conocimiento ya hecho, que el alumno se limita a recibir. Por otra parte se afirma que el profesor puede actuar como un facilitador del aprendizaje de los alumnos. Para Vygotsky, ambos procesos, transmisión y facilitación están implicados en la enseñanza.

Por lo que el aprendizaje en la escuela ocurre como resultados de la práctica guiada (Rogoff, 1990), en la que es ineludible la implicación activa del alumno, que debe construir sus aprendizajes.

Vygotsky utilizó el concepto de zona de desarrollo potencial, donde el aprendiz es asistido, guiado por una persona más experta en la materia, que vaya dirigiendo su práctica, que vaya andamiando, permitiéndole ir siempre un poco más allá de donde podría llegar sin ayuda. Es así por lo que se define que el profesor es un mero transmisor de conocimientos, el cuál lleva a cabo al establecer una comunicación e intercambio de palabras con el alumno, los cuáles constituyen una interacción social entre profesor – alumno (Vygotsky, 1987 en Díaz, 1996).

3. Interacción entre compañeros

Las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensaya la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta. Cuando un niño es rechazado por sus compañeros la interacción con ellos suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora anteriormente mencionada (Díaz, 1996). Una especial significación tienen, en este sentido las relaciones entre amigos, puesto que en ellas se ensayan las estrategias sociales más sofisticadas, por eso los niños sin amigos tienen menos oportunidades para desarrollar su competencia social; de ahí la gran relevancia que tiene lograr que consigan al menos un amigo entre sus compañeros. La interacción con los compañeros proporciona la oportunidad de practicar y desarrollar de esta forma un nivel de competencia adulta (Suomi, 1979 en Díaz, 1996).

Desde la perspectiva etológica se ha comprobado que los primates – macacus rhesus, adquieren la competencia social que requieren para una correcta adaptación a su papel de adultos fundamentalmente a través de la interacción con los compañeros en la infancia.

Bandura, en su teoría del aprendizaje social (Díaz, 1996) reconoce que los iguales proporcionan la principal fuente informativa para comprobar por comparación la propia eficacia. Conocemos nuestra propia capacidad al comparar nuestros resultados con los que obtienen los demás y en este sentido, utilizamos como referencia especialmente a aquellas personas que consideramos similares a nosotros.

Para que la interacción con los compañeros se desenvuelva normalmente y permita desarrollar la competencia social, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con adultos.

4. Diferencias conductuales entre niños aceptados y rechazados por sus compañeros

Las categorías más frecuentes entre los niños rechazados (el que más molesta, el que menos sabe), reflejan que el rechazo se produce como consecuencia de la inadaptación al aula de clase mientras que las categorías más frecuentes entre los niños aceptados (el que más amigos tiene, el que más ayuda), reflejan que la adaptación está fundamentalmente relacionada con las cualidades como amigo y capacidad para ayudar a los otros niños. (Brady, 1982, en De la Mata, 1993). La adaptación social del individuo depende, en gran parte de su capacidad para comprender y resolver los problemas que plantean las relaciones sociales.

El rechazo de los compañeros en la escuela no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo, además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas.

El niño aislado se caracteriza por no ser aceptado ni rechazado sino más bien ignorado por sus compañeros, pasa desapercibido aunque puede ser ligeramente impopular, (Goffman, 1963), describe la conducta del niño aislado como básicamente fuera de lugar o al margen de la tarea que realizan sus compañeros, una conducta de evitación que refleja miedo y ansiedad.

Por otra parte, la mayoría de los niños aislados suelen ser conscientes de su situación saben que no tienen amigos, de los cuales se derivan largos niveles de estrés y una acentuada tendencia a infravalorar su competencia social.

El rechazo y el aislamiento no sólo se diferencian conductualmente, las condiciones que las originan también son distintas. Entre las condiciones que dan origen al aislamiento por producir miedo a la interacción con iguales, también conviene destacar: una comunicación familiar sobre protectora, y una insuficiente interacción con iguales.

Para De la Mata (1993), los alumnos que presentan problemas en su interacción con los demás compañeros, con frecuencia son parte de minorías étnicas o alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Esta situación es tan compleja que no puede resolverse solamente mejorando su competencia social, sino que requieren transformaciones más generales de la interacción en el ámbito educativo.

Los niños con necesidades educativas especiales, además de tener una o varias debilidades cognitivas o incluso físicas que le impiden un desarrollo óptimo en su desempeño escolar, también se enfrentan, en una gran mayoría de los casos a una estigmatización por parte de sus compañeros de clase o incluso de sus propios maestros, debido a sus características particulares, que pueden ser visibles (por ejemplo la falta de una extremidad, alguna deformación), o incluso no visibles, pero si

susceptibles de un juicio social negativo (el burro, el desadaptado, el tontito, etc). Incluso su misma discapacidad puede impedirle una óptima interacción social.

En la integración educativa, se pretende darle una educación con equidad, en un mismo ambiente escolar tanto a niños que no presenten problemas educativos como para aquellos que presentan alguna N.E.E, sin dejar a un lado que estos últimos, al ser integrados, requieren de adecuaciones curriculares e incluso de adecuaciones físicas. Es por ello que básicamente se trabaja con aspectos psicopedagógicos para cumplir estos objetivos, sin embargo, se ha dejado a un lado el aspecto emocional y afectivo, incluyendo la interacción social que se deriva de estos procesos. De tal manera que una parte importante para la integración de los niños con N.E.E., se debe incluir además de las adecuaciones curriculares y físicas una mejora de las interacciones sociales de los niños con N.E.E. para así cubrir el aspecto curricular, el afectivo y social de la integración.

Es por ello que el interés del presente trabajo es abordar la parte afectiva y social de la integración y recuperar con ello una propuesta integral. Uno de los puntos para mejorar la interacción social es trabajar con la sensibilización, término que se desarrollará en el siguiente apartado.

5. Sensibilización

Este punto es de suma importancia en este trabajo ya que para mejorar la interacción social se tienen que acercar y mejorar los afectos y conductas de los niños regulares hacia los niños con N.E.E., y para esto se necesita sensibilizar, es por eso la importancia de utilizar un programa de sensibilización dirigido a los alumnos con el afán de que por medio de este se incrementen dichas interacciones sociales y que éstas sean totalmente positivas.

La sensibilización se define como una acción o efecto de aumentar la sensibilidad. Hacer sensible a alguien con respecto a un problema, hecho o situación. En psicología la sensibilización se define como un proceso de adquisición preasociativa que constituye el primer eslabón de aprendizaje positivo, en el cuál el organismo incrementa en la habituación su capacidad de responder adaptativamente (Pinillos, 1975, en Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983).

Este término es muy importante para la integración educativa, ya que el tema de la sensibilización, es de gran importancia dado que se considera que una vez que ingresan a un niño con N.E.E. surgen diferentes tipos de recibimientos tanto positivos como negativos, es por eso que se considera que la sensibilización es un aspecto importante para tomar en cuenta y desarrollar antes de que se pretenda integrar a un alumno.

Por ello, se cree conveniente promover la sensibilización, ya que nada enseña mejor que la experiencia y nada consigue transmitir más experiencia que la vida. Pero al vivir y adquirir experiencia se enfrenta un antagonismo crucial: solamente después de muchos años vividos, se puede conseguir la asimilación de un respetable volumen de experiencias, cuando ellas poco valen ya, una vez que nuestro ciclo biológico llega a su fin. Sería pues, interesante que las experiencias de la vida, ganadas con la madurez, pudieran ser resumidas de manera que permitan a los jóvenes, en poco tiempo, toda la plenitud de su vivencia.

Por lo tanto, éste es el objetivo mayor de toda sensibilización, se pretende sintetizar en pocos minutos el largo madurar de una experiencia y, de esta forma, permitir que se pueda ganar, con algún trabajo, mucha reflexión, y aunque con corta vivencia, una cierta sabiduría de vida que solamente una larga existencia permitiría acumular (Acevedo, 1995).

Los programas o técnicas de sensibilización no tienen un exacto momento para aplicarse, pero éstas son importantes en las escuelas, en clases tradicionales cuando el volumen de información pide instantes de reflexión. Son válidas en sesiones de orientación educacional cuando se pretende mostrar al alumno que el aprendizaje solamente tiene sentido, cuando se capacita para la acción (Acevedo, 1995).

Extrapolando esta idea hacia el contexto de integración educativa, cuándo existe la incorporación de un niño con N.E.E., se debe incorporar la sensibilización paralelamente a la incorporación o adecuación de los contenidos curriculares, aspecto que comúnmente no se le da la importancia de vida.

Los programas de sensibilización valorizan comportamientos y asunción de responsabilidades sociales, promueven el mejoramiento de la identificación del otro como individuo, a través de sus valores y no por su apariencia (Acevedo, 1995).

Algo que a su vez se pretende con la sensibilización es un cambio de actitudes las cuáles se inscriben en la historia del individuo y, debido a ello, pueden cambiar en función de sus experiencias personales. En Psicología social se entiende por cambio de actitud, el estudio de las condiciones en las cuales las posiciones individuales o colectivas cambian de sentido o intensidad en que nació un objeto psicológico por lo regular de una valoración desfavorable a otra favorable. (Moscovici, 1988). En resumen realizar un programa de sensibilización es trabajar la parte afectiva de las personas para mejorar sus actitudes hacia el objeto psicológico con el que se está trabajando, y con ello se espera que se realice un cambio de comportamiento de forma positiva. Con la sensibilización se pretende aproximar al sujeto a las características que tiene el objeto psicológico abordado, de tal manera que surja un proceso empático, que mejore las percepciones de los individuos. En el caso de la presente investigación se trabajó la sensibilización hacia los niños con NEE, a efecto de mejorar las interacciones sociales entre niños regulares y niños con NEE. Para ello es necesario identificar la interacción social que se da en los niños antes y después de la aplicación de un programa de sensibilización, existen diferentes formas de estudiar este fenómeno, en el presente trabajo se utilizaron dos, que a continuación se describen brevemente.

6. Observación conductual

Uno de los procedimientos más utilizados para estudiar la interacción social consiste en analizar las conductas que diferencian a los niños con niveles extremos de aceptación y rechazo evaluando dichos niveles a través de técnicas sociométricas.

Es importante señalar que este y el siguiente apartado son importantes ya que van a permitir explicar la técnica para medir la interacción social como factor de la integración educativa y así diseñar los instrumentos a aplicar.

Para el estudio observacional del comportamiento social en escenarios preescolares y escolares, Santoyo, Espinosa y Bachá (1994) diseñaron un sistema de observación, mediante el cual es posible la identificación de los eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la

dinámica de las interacciones entre individuos. El sistema de observación conductual de las interacciones sociales (SOC-IS) es un instrumento que posibilita el estudio sistemático del comportamiento individual y social de sujetos en su medio ambiente natural.

Este sistema es consistente con los planteamientos del enfoque de la interacción social, lo que implica la realización de un análisis detallado de la organización de los intercambios sociales, en donde los actos de un sujeto se apoyan y coordinan mutuamente con la actividad en curso del otro. Por lo tanto, a diferencia de sistemas en donde la atención se presenta a acciones individuales y moleculares en relación con el medio ambiente, en el caso del enfoque interactivo la atención se dirige al estudio de los elementos de acción diádicas, bidireccionales y molares, que configuran la organización de los intercambios y contribuyen a su mantenimiento y eventual transformación (Santoyo, et al, 1994).

Es por eso que uno de los principales propósitos del SOC-IS es recoger información relevante y pertinente de procesos de interacción social y del contexto en el que ocurren. El modelo es lo suficientemente general, como para adaptarse a diversas áreas temáticas dentro del campo de la interacción social, como por ejemplo: agresión, reciprocidad, juego grupal, preferencias sociales, actividad académica y social, juego aislado, efectividad, correspondencia social, interferencia social, etc, (Santoyo et al, 1994).

Para el estudio de la interacción social, es indispensable prestar atención a los eventos que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre personas. Para ello, se deben adecuar sistemas de observación que permitan la identificación de las propiedades que constituyen tal dinámica y la del contexto en que ocurre.

El SOC-IS se utiliza, generalmente, dentro del aula o del área de juego, aunque no todas las categorías se utilizan en ambos escenarios, por ejemplo, no son pertinentes para el aula las categorías de juego en grupo y juego aislado, pero podrían utilizarse si el propósito fuese el de estudiar que tanto juegan los niños durante el tiempo que debieran estar activos académicamente; ni tampoco son pertinentes para la hora de recreo las categorías de actividad académica ni la de instrucción al grupo, aunque pudieran utilizarse cuando las experiencias didácticas requieren de trabajo en zona abierta).

El propósito de las categorías emisión y recepción consiste en identificar quién inicia un episodio social y si ésta acción produce una interacción sostenida, lo que nos da información de la habilidad social del niño. Adicionalmente, es factible realizar análisis conceptuales y metodológicos más detallados ubicados en marcos teóricos específicos como sería el de la ley social del efecto (Santoyo y Espinosa, 1988 y 1990).

Dentro del SOC-IS, se considera además el nombre específico de los niños con quienes interactúa el sujeto, anotando dentro de la hoja de registro a quién dirige la emisión social y de quienes recibe iniciaciones sociales. Esto permite identificar las preferencias sociales de la persona, en el sentido de ubicar sus interacciones en una red social de relaciones. De tal forma que es factible analizar a quién se dirige más el sujeto focal, con quién pasa más tiempo interactuando, o quién se dirige más a él. A esta clase de información se le denomina “sociometría conductual” y permite analizar los factores situacionales que influyen en la configuración de una red social (Santoyo y Espinosa, 1988).

La ventaja de este sistema es que supera las limitaciones de los métodos sociométricos. Para que este sistema sea viable, se requiere también de garantizar el entrenamiento de los observadores, solo en lo referente al manejo de las categorías conductuales, sino en la identificación confiable de los agentes sociales involucrados. Para ello, se hace necesario poseer un listado con los nombres de los niños.

En el presente estudio, se utilizó este modelo de observación porque va a permitir dar cuenta de cómo son las interacciones sociales de los niños integrados al aula regular con sus demás compañeros. Así mismo conocer la secuencia que tienen las conductas e interacciones.

7. Sociometría

Otro instrumento que puede auxiliar en el estudio de las interacciones sociales de los niños con N.E.E. y los niños regulares en una integración educativa es la sociometría. El origen de la sociometría se le atribuye al rumano Jacob Levy Moreno, nacido en Bucarest en 1892.

Los test sociométricos han nacido de la necesidad de examinar el estatus sociométrico de los sujetos desde una nueva perspectiva.

Se llama test sociométrico al método empleado para conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos.

Es un instrumento que mide la organización de los grupos sociales. Su contenido es de lo más sencillo que pueda existir; pedir a los sujetos de un grupo que expresen los compañeros que prefieren y aquellos que les disgustan (Moreno, 1934).

Uno de los problemas que han llamado la atención de los investigadores del comportamiento social, ha sido el de conocer como se estructuran las relaciones sociales dentro de un grupo.

Algunas funciones de grupo como las de liderazgo, aislamiento, reciprocidad, rechazo, afiliación, preferencia social, etc. pueden ser descritas adecuadamente en mapas de grupo o sociogramas, en

los cuáles se identifica la forma como fluye la información y la influencia social de un agente social a otro (Moreno, 1934).

Es por eso, que se parte del supuesto de que los individuos están relacionados por vínculos en redes de relaciones y de que es factible la descripción de esas relaciones. La sociometría ha estudiado tradicionalmente estos procesos y desarrollado técnicas para tal tarea, las que implican que la estructura de un grupo puede ser delimitada, siendo el sociograma su representación gráfica (Moreno, 1934).

Este instrumento puede suministrar indicaciones acerca de la vida íntima de los grupos que él educa o examina, así como acerca de la posición social y el papel de cada individuo dentro de dichos grupos.

A Moreno, se le debe la preparación de una técnica de gran simplicidad, consiste en pedir a todos los miembros de un grupo que designen con cuáles de sus compañeros desearían encontrarse en una actividad determinada, etc. Este cuestionario no requiere material alguno, y su duración es de un cuarto de hora a lo mucho.

El trabajo preparatorio consiste en disponer lo más posible al grupo a que responda con sinceridad a las preguntas. Una vez efectuado el test, es necesario analizar las respuestas y extraer, del conjunto de los informes obtenidos, ciertas indicaciones precisas, que pueden interpretarse psicológica y sociológicamente (Moreno, 1974).

- **Objetivos del Test Sociométrico**

En líneas generales distinguiría dos grandes campos: el clínico o aplicado, y el área de investigación.

En el campo de la orientación clínica el test sociométrico nos proporciona:

- Estatus sociométrico de un conjunto de individuos
- Compañeros preferidos o no aceptados por cada uno
- Estructura del grupo en su conjunto
- Posibilidad de disgregación del grupo en pandillas
- Medios con los que se puede ayudar a algunos miembros del grupo a conseguir una mejor integración
- Dinamismo y transformación progresiva de los grupos

En el área de investigación, el test sociométrico nos ayuda a averiguar:

- Características de los líderes según sus funciones, según las diversas clases sociales y según el ambiente familiar
- Identificación de los aislados, excluidos, etc.
- Influencia de la coeducación, de las relaciones profesor-líderes, del distinto origen regional, de las diferencias lingüísticas, sociales, raciales, etc., en la integración social
- Influencia de los factores psicosociales: inteligencia, creatividad, intereses, actitudes, estatus, nivel socioeconómico, dimensiones familiares, etc., en el estatus sociométrico
- Integración de los niños considerados estudiosos por el profesor
- Las diferencias estructuras existentes según la edad, clase social, objetivos de los grupos, etc.
- Las tensiones existentes en grupos impuestos autoritariamente donde hay grupos espontáneos (Moreno, 1974).

Los Test sociométricos maneja dos tipos de sociogramas que son:

1. Sociogramas colectivos

La dinámica de grupo ha insistido ya bastante sobre el hecho de que el comportamiento de un grupo no equivale a la suma de las acciones y reacciones de sus miembros componentes.

Este tipo de sociogramas no están enfocados en un sujeto en específico, son generales (Moreno, 1974).

2. Sociogramas individuales

Moreno (1974) relaciona este tipo de sociogramas con un átomo social, ya que considera que un átomo social es un individuo, no ya considerado aisladamente, sino con todos los lazos que lo ligan a los demás hombres.

Es así como por medio de la sociometría y la observación conductual se pretende determinar cuál es la interacción social que se da en los alumnos con y sin N.E.E., y una vez determinado aplicarles el programa de sensibilización, para favorecer dichas interacciones siendo estas una base primordial para llevar a cabo una integración. Este es un aspecto de suma importancia que poco se ha estudiado y que se considera un factor clave para una óptima integración educativa, por lo que la presente investigación pretende aportar con datos empíricos abordando una realidad y aplicando las técnicas anteriormente explicadas, como propuesta para mejorar la integración educativa.

Finalmente podemos recordar que uno de los propósitos de la integración educativa es dar educación a todos los niños sin importar sus condiciones, y para que esta integración educativa sea eficaz se deben de incrementar las interacciones sociales entre los sujetos, las cuáles pueden ser por medio de programas de sensibilización, para que a mayor interacción social que tenga el alumno con N.E.E., tenga una mejor integración educativa. (Moreno, 1974).

Una vez que se ha visto la educación especial, las necesidades educativas especiales y la integración educativa y se ha resaltado como punto importante para su logro la interacción social, se presenta la segunda parte de este trabajo donde se reporta el método y los resultados que componen la parte práctica de esta tesis.

Capítulo III

Método

1. Planteamiento del Problema

La aplicación de un programa de sensibilización dirigido a los sujetos regulares y con N.E.E., incrementará la interacción social entre ambos y mejorará así la integración educativa de los sujetos con N.E.E.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Diseñar y aplicar un programa de sensibilización en sujetos regulares y sujetos con N.E.E., para incrementar su interacción social y así mejorar su integración educativa de los sujetos con N.E.E.

2.2. Objetivos Particulares

- Observar y registrar la interacción social de los sujetos con N.E.E. integrados al contexto escolar, antes y después de aplicar al grupo en total el programa de sensibilización.
- Identificar las preferencias sociales de interacción de los miembros del grupo con respecto a los niños con N.E.E. antes y después de aplicar el programa de sensibilización.
- Determinar si el Programa de Sensibilización incrementa la interacción social entre los alumnos regulares y alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

3. Tipo de Estudio

El presente estudio fue cuantitativo y cualitativo de tipo preexperimental, con un diseño de un grupo con pretest y un posttest, a la aplicación de un programa de sensibilización. Este procedimiento se aplicó de la misma forma en dos grupos.

4. Variables

4.1. Dependiente

La interacción social entre alumnos regulares y alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto escolar

4.2. Independiente

Programa de Sensibilización hacia los niños con Necesidades Educativas Especiales

5. Hipótesis

1. Si se aplica un programa de sensibilización para los alumnos con N.E.E. y los alumnos regulares habrá una mejor interacción de éstos últimos con los alumnos con N.E.E. integrados al aula.
2. A mayor interacción social del niño con Necesidades Educativas Especiales y su grupo, mayor será la integración educativa de este.

6. Sujetos

El programa se aplicó en dos grupos, en cada uno de ellos se encontraba integrada una niña con N.E.E., una de ellas presentaba discapacidad intelectual moderada y la otra niña presentaba problemas de aprendizaje y del sistema motor en ambas rodillas, en el primer grupo había 26 alumnos con un rango de edad entre los 8 y 9 años, en el segundo grupo había 21 alumnos con un rango de edad entre los 8 y 9 años. Ambos grupos eran de tercero de primaria de la escuela “Felipe Carrillo Puerto”.

Se eligieron estos dos grupos porque en ambos se encontraba integrada una niña con N.E.E., ambas niñas presentaban diferentes tipos de N.E.E. y sobre todo porque eran los únicos dos casos que estaban en el mismo grado escolar.

7. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se realizaron antes y después de aplicar el programa de sensibilización, y que permitieron registrar los cambios de conductas y medir así la efectividad del taller utilizados fueron:

1. Observaciones directas al grupo por medio del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, SOC-IS (Santoyo y Espinoza, 1990).

Este sistema observacional registra el comportamiento social en el escenario escolar, mediante el cual es posible la identificación de los eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre individuos. Se enfoca en elementos de acciones diádicas, bidireccionales y molares, que configuran la organización de los intercambios y contribuyen a su mantenimiento y eventual transformación.

Este instrumento se basa en un Catálogo Conductual (SOC-IS) (Santoyo y Espinoza, 1990), que contiene categorías base, su código y definición. (Anexo 1)

Las actividades descritas están organizadas de la siguiente manera:

- IA y IB: Actividades realizadas por el Sujeto Focal (SF).
- II: Actividades dirigidas por otro (s) niño (s) ó adulto (s) hacia el sujeto focal (SF).
- IIIA: Actividades diádicas o grupales que se constituyen en interacciones sociales.
- IIIB: Actividades individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales.

Este sistema ha sido desarrollado y aplicado en población mexicana, (Santoyo y Espinosa, 1987).

El motivo por el cual se eligió el método Sistema de Observación Conductual (SOC-IS) de las interacciones sociales de Santoyo y Espinoza, es por que dicho método cubre las necesidades que se requieren para la investigación; principalmente porque esta diseñado para obtener información de las conductas e interacción social dentro del contexto escolar, tanto en el salón de clases como en el área de juegos, siendo este un punto fundamental para nuestra investigación dado que la interacción social la estamos considerando como un factor que promueva la integración educativa. Cabe señalar que para efectos de ubicar y delimitar el objeto de estudio, se centró solamente en la interacción entre alumnos, sabiendo que la interacción con el maestro es un punto importante pero que sería una variable que haría más complejo el análisis del estudio.

Es así como el método SOC-IS da las herramientas para poder identificar dicha interacción social, el cual está constituido por varias categorías conductuales que son representativas de las acciones que los sujetos realizan en el contexto escolar como son:

- **Actitud Académica:** considera los siguientes aspectos (escritura, aritmética, cantos, juegos, etc, así como los elementos constitutivos de la misma como caligrafía, sumar, etc.).
- **Actitud Social:** son todas aquellas actividades diádicas y grupales que se constituyen en interacciones sociales. Dichas interacciones pueden ser entre iguales o con cualquier otro adulto. Las interacciones sociales pueden ser positivas o negativas.
- **Actitud de juego:** juego en que se involucra por ejemplo, juego paralelo, juego de personajes, juego competitivo, fútbol, muñecas, juegos bruscos, etc., si en el inicio ellos acuerdan o negocian reglas del mismo o incluso de exclusión (por ejemplo: invento de un juego, modificación de reglas a convencionales, etc.,).
- **Actitud Libre:** son conductas realizadas por el sujeto focal donde la profesora selecciona y otorga el material con el que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica el contacto y uso del material según requerimientos del propio sujeto.
- **Interacción Social:** conductas verbales o físicas del sujeto focal y compañero (s) dirigidas hacia el o los otros niños, simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluyen conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza o extremidades de los participantes.
- **Otras respuestas:** ver a la ventana, autoestimulación, dormirse, etc. Así mismo se define como todas aquellas conductas que realiza el sujeto focal y que no están englobadas en las demás actividades.

A su vez se puede detectar la dirección de las mismas en base a la identificación de los agentes sociales que están implicados, quien indica el intercambio, si el sujeto focal (niñas con N.E.E.) u otra persona, la calidad del intercambio si es positiva o negativa, el lugar en el que ocurre y la duración de la misma. Estos datos son indispensables para la comprensión de los mecanismos de control mutuo, de elección interpersonal y de preferencia social. Así mismo para identificar dichas conductas sociales tanto del sujeto focal (niñas con N.E.E.) como por los otros niños o adultos.

Para la presente investigación las observaciones tuvieron una duración de una hora por sesión, dicha observación está dividida en tres intervalos de 20 minutos (inicio de clases, recreo, salida), a su vez cada intervalo está dividido en cuatro bloques de cinco minutos cada uno, esos cinco minutos tienen 10 bloques de 30 segundos cada uno en los cuáles se registraron las conductas observadas, de cada niña con N.E.E. (sujeto focal).

Las observaciones se hicieron durante cuatro sesiones, dos antes de aplicar el programa de sensibilización y las otras dos se realizaron después de la aplicación del programa. Las conductas observadas se anotaron por códigos y en su caso el verbo que indique la acción del sujeto y/o hacia el sujeto, conforme lo estipulado por la técnica de Santoyo y Espinoza (Ver Anexo 2).

Se utilizó el programa estadístico SPSS-versión 11, con el cuál por medio de la matriz de confusión se obtuvieron los resultados del SOC-IS para medir el número de conductas más presentadas, su importancia y la confiabilidad entre dos observadores.

Ejemplo de un registro de observación conductual.

INICIÓ DE CLASES 8:20 – 8:40	CONDUCTAS OBSERVADAS (cada 30 segundos)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – 5 min.	OR		Des	Spr				← - Bruno		OR
	Come		Se dirige al escritorio	Profesora la abraza				Le grita		Se asoma a la ventana
6 – 10 min.		Ja			← - Bruno	→ - Bruno				
		banco			La molesta	Lo empuja				
11-15 min.		← Pr		→ Javier	← Javier			← Pr		Ac
		Da material		Pide lápiz	Le da el lápiz			Da instrucciones		Escritura
16-20 min.		S Javier			Des					OR
		abrazo			Baño					Come

Una vez que se concluyeron los registros se hizo una comparación de los mismos. Se compararon los dos registros del pre y los dos del post del grupo 1 y a su vez se realizó el mismo procedimiento para los registros del grupo 2, para ver si existió incremento de interacciones sociales positivas en los niños con N.E.E. después del taller.

El análisis de nuestros datos se realizaron por medio de estas comparaciones en las que se detectó si la interacción social se favoreció con la intervención del programa de sensibilización.

2. Desarrollo de un sociograma (Moreno, 1974) para medir las preferencias sociales de interacción de todos los miembros del grupo incluyendo a las niñas con N.E.E, se realizó por medio de la aplicación de un cuestionario, abierto, semi-estructurado, el cuál consta de 10 preguntas abiertas (Anexo 3), donde se tiene que elegir a uno o varios compañeros del grupo, según la pregunta, por ejemplo:
¿Con quién de tus compañeros (as) te gustaría jugar en el recreo?

El procedimiento que se llevo a cabo para la aplicación del sociograma fue el siguiente:

- Se aplicaron dos cuestionarios a cada grupo, el primero se aplicó antes de iniciar el programa de sensibilización. Posteriormente se aplicó el programa. Dos semanas después del término del mismo se aplicó nuevamente el mismo cuestionario a los dos grupos.
- Para obtener los datos arrojados por ambos cuestionarios se realizó el siguiente procedimiento:
 - 1) Se realizó una lista numerada por orden alfabético de los miembros de cada grupo.
 - 2) Después se realizó una tabla de elecciones, en la cuál se anotó el número de lista de cada alumno y los reactivos (positivos y negativos) del cuestionario. En dichos reactivos se anotó la frecuencia con la que cada alumno fue elegido. Al final de la tabla se hizo un conteo de elecciones, obteniendo la suma total de las mismas. Esta tabla fue realizada tanto en el pretest como en el postest para ambos grupos.
 - 3) Al obtener la suma total de las elecciones se elaboró una tabla de posiciones de elecciones positivas y negativas. Para obtener la posición que ocupó cada sujeto se ordenaron sus elecciones de mayor a menor. Este procedimiento se realizó en el pretest y postest, haciendo una comparación de las mismas. Dichas tablas se realizaron para ambos grupos, y en especial para ubicar el lugar obtenido por cada una de las niñas con N.E.E.
 - 4) Finalmente se hicieron los mapas del sociograma individual. Para esquematizar dichos mapas se utilizó la tabla de elecciones, la cuál nos indicó el número de los sujetos que eligieron a nuestro sujeto focal (niña con N.E.E). Los mapas se realizaron por reactivo en el pretest y el postest. Dichos mapas indican la interacción social, la aceptación y rechazo del sujeto focal en diferentes situaciones. Estos mapas se realizaron para ambos grupos.

3. Se diseñó un programa de sensibilización al cuál se le denominó “Aprendamos Juntos”. El programa está dirigido tanto a los alumnos (as) del aula regular donde se integró al alumno (a) con N.E.E, como a este mismo, ya que consideramos que es importante que si se está hablando de integración, sin importar las características del sujeto, se debe promover haciendo parte de este programa también al niño (a) con N.E.E.
- El programa constó de 8 sesiones, el tiempo de cada sesión es aproximadamente de 45 minutos ya que son niños demasiado pequeños y la atención que tenemos de ellos es mínima (Ver Anexo 4).

Los módulos que abarca el programa son los siguientes:

- **Módulo I:** inducción al programa de sensibilización “aprendamos juntos”
- **Módulo II:** integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales
- **Módulo III:** discapacidad sensorial “audición”
- **Módulo IV:** discapacidad sensorial “visión”
- **Módulo V:** discapacidades motrices
- **Módulo VI:** discapacidad intelectual
- **Módulo VII:** problemas de lenguaje
- **Módulo VIII:** déficit de atención

8. Cronograma de Trabajo

El siguiente esquema, ilustra en tiempos las actividades realizadas.

Cronograma (Grupo 1 y 2)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Pretest Primera Semana	Primera observación al grupo 1	Primera observación al grupo 2	Segunda observación Al grupo 1	Segunda observación al grupo 2	Primera aplicación del estudio Sociométrico (cuestionario) grupo 1 y 2
Aplicación del Programa de Sensibilización Segunda Semana	Primera sesión Módulo I Inducción al Programa	Segunda sesión Módulo II Integración Educativa de alumnos con N.E.E.	Tercera sesión Módulo III Discapacidad Sensorial “Audición”	Cuarta sesión Módulo IV Discapacidad Sensorial “Visión”	Quinta sesión Módulo V Discapacidades Motóricas
Tercera Semana	Sexta sesión Módulo VI Discapacidad Intelectual	Séptima sesión Módulo VII Problemas del Lenguaje	Octava sesión Módulo VIII Déficit de Atención		
Postest Cuarta Semana	Tercera observación al grupo 1	Tercera observación al grupo 1	Cuarta observación Al grupo 1	Cuarta observación al grupo 2	Segunda aplicación del estudio Sociométrico (cuestionario) grupo 1 y 2

9. Tratamiento de los Datos

- 1) Por medio del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS) de Santoyo y Espinosa se evaluaron las conductas del sujeto focal y de los alumnos regulares, antes y después del programa de sensibilización, haciendo una comparación entre los resultados obtenidos en el pretest y el postest.
- 2) Se hizo un análisis comparativo entre el pretest y el postest del estudio sociométrico con el que se identificaron las relaciones sociales de los alumnos regulares y de las niñas con necesidades educativas especiales, y a la vez se detectó si esta integrado por el grupo o por el mismo, y si dicha integración aumentó, disminuyó o no hubo ningún cambio, después del programa.
- 3) Con la información anterior se evaluó la efectividad del programa de sensibilización y que tanto aumentaron sus interacciones sociales las cuales son parte fundamental para su efectiva integración educativa.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

Los resultados que a continuación se describen fueron los obtenidos con base en la investigación aplicada a dos grupos de tercero en cada uno de ellos hay un alumno con N.E.E.

En primer lugar se especificarán las características de cada sujeto focal (alumno con N.E.E), grupo y profesora. Posteriormente se dará a conocer una síntesis de cada una de las sesiones del programa de sensibilización que se aplicó en cada grupo. Así mismo se muestran los cuadros estadísticos y su análisis descriptivo de las observaciones conductuales durante el pretest y postest. Finalmente se representan las tablas de posiciones obtenidas del test sociométrico, los mapas sociométricos con su explicación por reactivo, tanto del pretest como del postest por cada uno de los sujetos focales (niña con N.E.E).

Resultados Grupo 3ºA

I. Descripción de caso

1. Sujeto: Rosa Isela

2. Fecha de Nacimiento: 16 de Diciembre de 1991

3. Edad: 10 años con 11 meses

4. Antecedentes: fue canalizada ya que presenta problemas de aprendizaje y del sistema motor en ambas rodillas por está razón en el ciclo escolar 2000 – 2001 fue remitida a terapia física en el CAM 85 turno vespertino, sin embargo, no continuó con su rehabilitación, fue atendida por USAER en ese mismo ciclo escolar, y se canalizó en el ciclo 2002 – 2003 a la primara “Felipe Carrillo Puerto”.

5. **Problemática:** problemas de aprendizaje (en el área de matemáticas) y del sistema motor en ambas rodillas, así como el postural, pues debido a la lesión de las rodillas, es torpe al correr y tropieza continuamente, su situación económica es precaria, por ello se le busca apoyo de una institución privada que le proporcione atención ortopédica. Al hacerle un estudio en el “Hospital para niños” se le informó a la madre que no necesitaba de cirugías ni aparatos ortopédicos solo rehabilitación y ejercicio constante como nadar, bailar o caminar. Rosa también presenta problemas visuales por lo cuál requiere del uso de anteojos.

6. **Motivo de la atención de Rosa:** discapacidad motriz y problemas de aprendizaje. La discapacidad motora es de origen orgánico y engloba así, todas las limitaciones de las actividades que es capaz de realizar el individuo. Las causas pueden ser: congénitas (el niño lo sufre desde que nació) o adquirido (el niño nació normal pero lo desarrollo después) (Gortázar, 1990, en Bautista, 2002).

Los problemas de aprendizaje son cuando el alumno muestra problemas en el desarrollo o dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los alumnos de su edad, estos pueden presentarse en diferentes áreas. Las problemáticas que presentan son:

- a) Dificultades para elaborar y fijar imágenes mentales
- b) Dificultad para establecer relaciones
- c) Dificultad para generalizar los aprendizajes
- d) Dificultades para la abstracción
- e) Dificultades del lenguaje: escaso vocabulario, poca fluidez verbal
- f) Dificultades psicomotrices (Gortázar, 1990, en Bautista, 2002).

7. **Tiempo de Integración a la Escuela:** Rosa fue integrada a esta escuela en el ciclo 2001 – 2002 donde recurso segundo año de primaria, por lo tanto este es su segundo ciclo escolar es esta escuela cursando tercer año.

8. **Grupo:** 3° A, el cuál esta compuesto por 21 alumnos, 13 niñas y 8 niños

9. **Comportamiento del grupo:** partiendo de las observaciones iniciales se puede inferir que la interacción del grupo hacia Rosa no es muy favorable, ya que son contadas las personas que llevan una buena relación con ella y a veces es muy

inestable su relación, sin embargo la mayoría del grupo la rechaza, algunos se burlan de ella, la ofenden, la molestan y evitan tener un contacto con ella si es para algo bueno. Así mismo hay otras de sus compañeras que no la molestan, pero tampoco la toman en cuenta, como si ella no existiera, es por eso que la interacción con su grupo es mínima. En cuanto a Rosa ella por su parte no busca acercarse a sus compañeros, generalmente por las agresiones verbales que recibe, por lo que sólo busca y se acerca a las personas que no la rechazan. Es importante señalar que Rosa es una persona muy aislada y muy contadas veces participa en actividades grupales principalmente por que la mayoría del grupo la excluye.

10. Profesor: Pascual, el cuál de acuerdo a las observaciones realizadas en el aula, se infiere, tiene una actitud pasiva e indiferente, ya que durante la investigación, él no tuvo ninguna iniciativa de participar o por lo menos conocer un poco más acerca del tema por lo tanto no se interesó por saber que es lo que se estaba realizando, esto ocasionó que durante la investigación se dificultara la participación del grupo, debido sobre todo a que el maestro no tiene autoridad y control sobre el grupo, no marca limites. Al inicio de la investigación el grupo era apático, al transcurrir la investigación se observó el interés de estos por realizar las actividades, sin embargo durante toda la investigación el maestro se enfocó en realizar sus actividades sin mostrar alguna inquietud, interés y participación por lo que se estaba realizando con el grupo.

II. Descripción del Taller

A continuación, se hará un breve relato del programa de sensibilización “aprendamos juntos” que se impartió al grupo de Rosa en 8 sesiones diarias. Cabe señalar que el programa se aplicó al grupo en total (incluyendo a Rosa).

- **Sesión 1 “inducción al programa aprendamos juntos”**

Esta sesión tuvo como objetivo que el grupo conociera cuál era la finalidad del programa, los contenidos que se trabajaron y las reglas que debían asumir durante la aplicación del mismo.

La actitud del grupo fue poco favorable, principalmente porque no se lograba establecer un control sobre el grupo, se consideró que esto se debía a que el grupo ya excedía límites, siendo que ni el propio profesor tenía un control sobre ellos, es importante señalar que en el grupo había falta de respeto, entre los propios alumnos e incluso hacia el profesor, por lo tanto era difícil el manejo del grupo.

A pesar de este pequeño inconveniente continuamos la sesión, aunque se tuvo que ser más estrictos y poco accesibles. De alguna manera esto ayudo ya que el grupo empezó a darse cuenta de que no tenían un dominio sobre nosotros, por lo que la mayoría del grupo empezó a cambiar su comportamiento, excepto dos alumnos quienes seguían comportándose rebeldes, irrespetuosos y desinteresados.

Al final de la sesión los alumnos, participaron con los ponentes, compartieron dudas, inquietudes y se mostraron interesados en ser participes del programa. Además al aplicar las actividades se pudo observar que era un grupo bastante dividido, no había nada de compañerismo, lo cuál implicó que les costara mayor trabajo integrarse y trabajar en equipo, pero a pesar de estos percances, el grupo logro entender cuál era la finalidad del programa y mostró su interés por el mismo, lo cuál nos permitió observar que aún con todas las dificultades el grupo cumplió el objetivo.

Cabe señalar que Rosa durante la sesión presto atención y mostraba interés por conocer el programa.

- **Sesión 2 “integración educativa de alumnos con N.E.E.”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos apreciaran los beneficios que tiene la integración de los alumnos con N.E.E. a su escuela regular.

En la primera actividad la actitud del grupo fue diversa, además de que manifestaron diferentes emociones. En la primera dinámica, al inició el grupo se comporto muy apático e indiferente, se observó que talvez esto se debía a que en el grupo no existía respeto, por lo tanto la mayoría del grupo se negaba a participar por no ser evidenciados o ser burla de sus compañeros. Pero una vez que ellos se enteraron que la dinámica era anónima por lo que nadie iba a saber de quién eran esas respuestas, se mostró un poco más de participación por su parte y el grupo cambio su actitud, compartieron sus opiniones y muchos expresaron sus sentimientos al ser ofendidos. En la segunda dinámica, hubo actitudes diversas, esto dependió del rol que cada uno jugó, algunos estaban contentos, otros se sentían excluidos, otros querían ser líderes, otros se aislaban, pero aún así realizaron la actividad aunque no todos participaron al mismo grado.

En la segunda actividad el grupo fue muy participativo y la mayoría respondían las preguntas con seguridad, en la parte de intervención el grupo fue más accesible, y fue la primera dinámica en la que mostraron afecto por sus compañeros, está dinámica fue muy satisfactoria ya que se manifestaron diversas emociones y expresiones en el grupo como: abrazos, contactos físicos, caricias, así como se mostraban afecto con palabras. Al parecer esta dinámica a la mayoría del grupo le gusto y la mayoría expresaba emoción y gusto de escuchar que su grupo opinaba cosas positivas de cada uno de ellos.

Al finalizar la dinámica se hizo una reflexión donde el grupo compartió su experiencia y dieron sus comentarios los cuáles fueron muy valiosos y positivos, los cuáles nos permitieron señalar que el objetivo de esta sesión si se llevo a cabo.

En cuanto a la participación de Rosa la niña también realizó las actividades y trato de tener un acercamiento con ciertos compañeros, demostrándoles afecto y a su vez a ella mostraba mayor interés en la sesión ya que en vez de ser rechazada era más aceptada por sus compañeros.

- **Sesión 3 “discapacidad sensorial audición”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos experimentaran la sensación de no poder escuchar bien y que asumieran el rol de las personas sordas.

Al inicio de la primera actividad se realizaron preguntas, las cuáles permitieron que el grupo tuviera disposición e interés en el tema y que aportaron sus dudas y comentarios. Posteriormente en la

dinámica el grupo se mostró muy accesible al inició, porque conforme transcurría la dinámica algunos se empezaron a distraer o murmurar entre ellos. Al finalizar se realizó una reflexión de la dinámica, donde el grupo expreso la sensación que tuvieron al no poder escuchar bien y no entender lo que se estaba leyendo, algunos mostraron desesperación, otros impotencia y nerviosismo por no saber de que trataba, pero en su mayoría expresaron que les había gustado vivenciar como se sienten estas personas.

En la segunda actividad, el grupo se comportó participativo y cooperaban con las indicaciones que se les daban: en la primera dinámica la actitud del grupo fue variada, ya que al inició todos estaban emocionados porque iban a ver una película, pero al conocer las circunstancias en las que la iban a ver (sin audio), algunos se desesperaron y rompieron las reglas, otros se reían de nervios, y hubo quienes se mantuvieron atentos y siguiendo las reglas hasta el final. En la segunda dinámica la actitud también fue diversa, ya que los que nos jugaban el rol del discapacitado se comportaron poco tolerantes y casi no mostraban apoyo, además se desesperaban y perdían el control de la dinámica, mientras los que jugaban el rol algunos fueron tolerantes y trataban de darse a entender con sus compañeros pero algunos se desesperaron y no sabían como expresarse, mostraban impotencia y angustia.

Al final de las dinámicas se realizó una reflexión de la sesión, el grupo participó, aportaron sus experiencias y comentarios, y concluyeron la importancia del tema, demostrando haber cumplido con el objetivo de la sesión.

En cuanto a Rosa ella también realizó la actividad, y lo importante es que al final ella dio su aportación, comentando que en lo personal no le había gustado jugar el rol del discapacitado, pero que con esto se pudo dar cuenta de lo que sienten estas personas.

- **Sesión 4 “discapacidad sensorial visión”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos vivenciaran los sentimientos que experimentan las personas débiles visuales e invidentes al carecer de los apoyos necesarios para desenvolverse en su medio.

En la primera actividad el grupo mostró inquietud e interés por conocer más acerca de estas personas, fueron participativos, y mostraron disposición para trabajar. En la dinámica, la actitud del grupo fue variada ya que algunos se mostraron muy inseguros, otros se negaban un poco a participar, en su mayoría el grupo era inseguro y no les gustaba su aspecto físico, algunos se burlaban de sus compañeros, otros rompían las reglas por momentos, otros estaban nerviosos y algunos caminaban tranquilamente por el salón.

Finalmente se hizo una reflexión de la dinámica donde el grupo compartió sus emociones y la experiencia que tuvieron al realizar la dinámica.

En la segunda actividad, el grupo mostró mucha disposición para trabajar, en la primera dinámica, el grupo estaba emocionado y tenían inquietud por lo que se iba a hacer, pero una vez que inició la dinámica, la mayoría fueron ordenados, y seguían las indicaciones, después se observó que algunos se empezaron a inquietar y desobedecían las reglas, otros murmuraban, se reían, o exclamaban su inconformidad por ver así la película. En la segunda dinámica el comportamiento del grupo no fue muy variado, ya que al darles las indicaciones la mayoría se mostraron inseguros, nerviosos y casi no querían cooperar, además se observó miedo e impotencia en sus rostros al no saber como desenvolverse. En la otra parte de la dinámica el comportamiento fue distinto, ya que existió un poco más de seguridad en algunos que jugaron el rol, ya que algunos que les toco ser el guía mostraron proteger y darle seguridad a su compañero, pero hubo otros que les daban las indicaciones mal y no protegían a su compañero. Aquí se observó que en su mayoría el grupo no sabía cuál era la importancia de saber guiar a un invidente y mucho menos sabían hacerlo.

Al finalizar se observó que a pesar de los pequeños percances, el grupo disfrutó mucho la actividad y fueron cooperativos, esto lo demostraron en sus actitudes y en los comentarios que hicieron al finalizar, los cuáles permitieron concretar que el grupo había concluido el objetivo de esta sesión.

El comportamiento de Rosa ante las actividades fue de agrado y demasiada tolerancia, ya que fue una de las únicas que se mantuvo todo el tiempo con los ojos vendados, y sobre todo demostró ser cooperativa, ya que en las actividades de equipo trataba de cuidar lo más que se pudiera al discapacitado.

- **Sesión 5 “dificultades motrices”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos experimentaran los sentimientos de las personas con esta discapacidad, y las dificultades con las que se enfrentan para desplazarse por medio de su propio cuerpo.

En la primera actividad el grupo mostró interés durante la explicación del tema, disposición y aportaron sus ideas y comentarios. Al realizar la dinámica, la actitud y disposición del grupo fue diversa, ya que algunos alumnos se mostraron impotentes, inseguros, nerviosos, algunos desertaban de la dinámica, así mismo hubo quienes no se dieron por vencidos y a pesar de sus limitaciones desarrollaron la dinámica y buscaron nuevas formas. En la segunda dinámica, el comportamiento del grupo también fue variado, ya que algunos mostraron compañerismo con los que jugaban el rol del discapacitado, los apoyaban y los hacían participes de la dinámica y sobre todo realizaron un

trabajo en equipo, pero a su vez también hubo equipos en los que no se vio compañerismo y en los que excluían a los que jugaban el rol del discapacitado, en estos alumnos se mostró gran inconformidad y tristeza por sentirse rechazados por su equipo.

En la segunda actividad, la actitud del grupo fue variada, ya que los alumnos que no jugaban el rol no mostraron mucho apoyo con los que sí jugaban el rol del discapacitado, y en algunos casos excluían a estos compañeros, además de que se mostraron más seguros al participar en la dinámica esto a diferencia de los otros quienes eran más inseguros, por lo que la actitud de quienes jugaron el rol fue de inconformidad, impotencia, angustia y tristeza al sentirse excluidos por sus compañeros y al no poder desenvolverse igual que ellos. En la segunda dinámica el comportamiento del grupo fue más positivo, ya que se observó más compañerismo y disposición para trabajar en equipo y sobre todo no se excluyó a nadie de la actividad.

Al final de la sesión se hizo una reflexión con el grupo en la que expresaron diversas emociones y sobre todo se observó que fue una dinámica que el grupo disfrutó mucho. Cabe señalar que esta sesión fue de suma importancia para los ponentes debido a la problemática de Rosa, pero a pesar de todo, el grupo la hizo participe y ella demostró sentirse bien y aceptada por los demás, tanto que al hacer las conclusiones grupales, ella voluntariamente quiso expresar y compartirles a sus compañeros su experiencia, ante la cual todos sin excepción fueron muy respetuosos y compartieron sus opiniones, esto permitió concluir que el objetivo de esta sesión se había cumplido.

- **Sesión 6 “Discapacidad intelectual”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos conocieran las causas de la discapacidad y que valoraran los sentimientos que experimentan estas personas al ser objeto de burlas e indiferencias.

En la primera actividad el grupo tuvo una actitud favorable, ya que mostraron interés por el tema, así mismo fueron participativos y compartieron sus comentarios y dudas con el grupo. En la segunda dinámica la actitud del grupo fue diferente, aunque poco favorable, ya que en su mayoría el grupo estuvo inconforme por el rol que jugaron y principalmente los que jugaron el rol del discapacitados, quienes se comportaron apáticos, desinteresados, angustiados y nerviosos, ante esta situación el grupo fue poco cooperativo ya que nadie estaba conforme con su papel.

En la segunda actividad, en la primera dinámica el grupo mostró interés por la actividad, y también tuvieron mucha disposición para trabajar, además de que aportaron sus ideas y soluciones ante la situación. En la segunda dinámica la actitud fue diversa, pero se percibió mucho compañerismo en los equipos, aunque algunos eran poco tolerantes con algunos de sus compañeros, pero en general el comportamiento del grupo fue muy favorable y se logro un trabajo en equipo.

En la tercera actividad, la actitud del grupo fue favorable, mostraron disposición y participación, también se mostró el interés del grupo por conocer un poco más acerca del tema y sobre todo hubo compañerismo entre el grupo. En la segunda dinámica, el grupo tuvo disposición, además de que la dinámica les agrado mucho y más a los que no jugaron ningún rol, así mismo hubo mucho orden para realizar la actividad y se mostró tolerancia en el grupo, pero la actitud de los alumnos que si jugaron el rol del discapacitado no fue tan favorable, algunos estaban nerviosos, otros se negaban a participar, pero también hubo quienes disfrutaron mucho jugar el rol.

Para finalizar se realizó una reflexión grupal en la que los alumnos compartieron sus emociones y las experiencias que vivieron en esta sesión, dichas aportaciones permitieron confirmar que el objetivo de esta sesión se había cumplido.

En esta sesión Rosa se mostró muy atenta al observar que algunos de sus compañeros jugaban el rol del discapacitado y expreso que a ella no le hubiera gustado jugar el rol, ya que aunque ella no se burlaba de sus compañeros algunos si lo hacían, pero aclaro que la sesión le gusto mucho ya que fue participe y pudo realizar lo que se le pedía.

- **Sesión 7 “problemas de lenguaje”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos valoraran los sentimientos que experimentan estas personas al no poder comunicarse eficazmente con los demás.

En la primera actividad, el grupo se comporto muy dispuesto para trabajar en las actividades y sobre todo colaboraron positivamente con los ponentes, ya que en la primera dinámica, la mayoría pusieron atención y siguieron las indicaciones, aunque conforme transcurrió la dinámica algunos alumnos empezaron a desesperarse principalmente por que la conversación no era muy entendible, a pesar de ello la mayoría se mantuvieron atentos hasta el final de la conversación. En la segunda dinámica el comportamiento del grupo fue diverso, en su mayoría el grupo fue muy respetuoso, pero también hubo algunos que se estaban burlando de sus compañeros cuándo estos leían, a otros alumnos les daba pena leer, otros tenían inquietud e interés por buscar nuevas formas, en general en esta dinámica el grupo cooperó positivamente.

En la segunda actividad, el grupo mostró interés por la información que se les proporcionó al inició, fueron cooperativos y compartieron sus dudas, inquietudes y hasta aportaciones acerca del tema. En cuanto a la dinámica el comportamiento del grupo fue diverso, ya que los alumnos que no jugaban ningún rol se mostraron poco tolerantes con sus compañeros, se desesperaban y estaban inquietos por saber lo que les querían comunicar, en cuanto a los alumnos que jugaron el rol su comportamiento fue diferente ya que ellos estaban más desesperados y se mostraban impotentes

porque no se daban a entender con sus compañeros, pero a pesar de ello hubo alumnos que no se dieron por vencidos y mostraron mucha tolerancia para tratar de entender a sus compañeros y al final lo lograron.

Al finalizar las dinámicas se hizo un cierre de la sesión, donde los alumnos compartieron sus experiencias y emociones respecto al tema, con lo cuál se concluyó que el objetivo de la sesión se había cumplido.

Esta sesión fue una de las que el grupo y Rosa disfrutaron más ya que se reían y trataban de ser cooperativos, Rosa apoyo mucho a sus compañeros y a su vez ella recibió apoyo de algunos, lo que la hizo estar más involucrada y sentirse parte del grupo.

- **Sesión 8 “déficit de atención”**

Esta sesión tuvo como objetivo que los alumnos valorarán los sentimientos que experimentan estas personas al perder en tan poco tiempo su atención.

En la primera actividad, el grupo mostró disposición e interés por conocer más del tema, así mismo expusieron sus dudas y comentarios referentes al tema. En cuanto a la dinámica la actitud del grupo fue diversa, algunos alumnos se mostraron inconformes, otros confundidos, otros se desesperaban, se angustiaban y mostraban impotencia al no poder entender las instrucciones, a pesar de ello el grupo coopero bastante y seguían todas nuestras instrucciones, además de que fueron muy organizados.

En la segunda actividad, el grupo tuvo un comportamiento adecuado, ya que fueron participativos y compartieron sus comentarios con el grupo, dando pie a que se iniciará una discusión entre ellos la cuál fomento una mayor participación en el grupo. En cuanto a la dinámica, la actitud del grupo fue variada, ya que algunos mostraron enojo porque no se les daba el tiempo necesario para terminar la actividad, otros se mostraban angustiados, desesperados, otros se reían de nervios, otros se mostraban impotentes, además de que cabe señalar que aunque el grupo fue muy organizado, fue una actividad que no disfrutaron mucho, debido a las condiciones en las que la tenían que resolver.

Al finalizar la dinámica se hizo una reflexión grupal, donde los alumnos compartieron sus experiencias y emociones respecto al tema, cabe señalar que en su mayoría el grupo hizo comentarios muy positivos, los cuáles demostraron que el grupo había llevado a cabo el cumplimiento del objetivo de esta sesión.

Es importante señalar que en esta sesión se hizo el cierre del programa, por lo que se realizo con el grupo una conclusión general, donde los alumnos nos compartieron sus experiencias y emociones al haber sido participes de este programa.

En esta sesión Rosa nos expresó lo mucho que le había gustado ser participe de todas las sesiones y porque en lo particular a ella le enseñó a tratar de ayudar a este tipo de personas y sobre todo respetarlas, así mismo señaló que le gusto haber compartido con sus compañeros las diferentes actividades.

El docente no tuvo ningún tipo de participación en alguna de las sesiones ni siquiera se encontraba en el lugar donde se realizaban las sesiones por lo menos para observar.

III. Sistema de Observación Conductual SOC-IS

Como se detalló en el apartado de método se registró una tabla de categorías y en base a eso se realizó una matriz de confusión. La matriz de confusión es una herramienta propuesta por Bakeman (1986) que permite contrastar en un cuadro de doble salida las observaciones realizadas por dos observadores, de tal manera que se pueden ubicar los registros concordantes o registros discordantes entre observadores. Si las observaciones son discordantes la calidad de la observación baja y por ende su confiabilidad se reduce, es por ello que se llama matriz de confusión, porque permite detectar las confusiones entre observadores. Para el presente trabajo se considera que una concordancia es aceptable cuando es igual o superior a .70.

Así también la matriz de confusión permite identificar las frecuencias absolutas de cada conducta. Partiendo de estas frecuencias se eligieron las más altas y se analizaron en los segmentos respectivos de la hoja de observación. Ubicándolas dentro de las categorías descritas en el apartado de método. A continuación se presenta este análisis por cada sujeto antes y después de la aplicación del programa de sensibilización.

Ejemplo de un cuadro de doble salida, se puede observar que los números en la diagonal indican la concordancia entre dos observadores, mientras que las que se hallan fuera de la diagonal señalan los desacuerdos entre observadores, tomado de Bakeman (1986).

Tiempo 1	Observador 2						TOTAL
Observador 1	Ac	Des	OR	→	←	→ Pr	
Ac	5					2	7
Des		9		2		1	12
OR			6				6
→				8			8
←		2			2		4
→ Pr						3	3
TOTAL	5	11	6	10	4	4	40

- **Análisis PRETEST (Caso Rosa Isela)**

- **Tiempo 1 (entrada)**

En esta tabla se puede observar que las categorías conductuales más presentadas fueron desplazamiento (Des) en la cuál con gran frecuencia se paraba a preguntarle algo a una compañera ya que anteriormente se encontraba realizando una actividad académica (ejercicios de matemáticas) y a su vez realizaba actividades libres (realizaba sus ejercicios sin alguna instrucción), los desplazamiento eran acercamientos que tenía a las bancas de otras compañeras. La otra categoría más frecuente fue socialización (S), en la cuál existieron conductas verbales y físicas hacia una niña, estas fueron sucesivas, el intercambio que tuvieron fue principalmente en relación a las actividades realizadas y comentarios acerca de el día anterior. Antes de esta categoría hubo varias emisiones de ella hacia una compañera y viceversa, hasta llegar a una interacción. Cabe señalar que dichas interacciones fueron solo con una compañera en particular (Ver tabla 1).

- **Tiempo 2 (recreo)**

En este cuadro las conductas más presentadas fueron, desplazamiento (Des), la niña durante el recreo se dirigía a la cooperativa y de ahí se la pasaba caminando por todo el patio, estos desplazamientos eran sin la compañía de alguien. La otra conducta más frecuente fue interacción social (S) la cuál sólo realizó con una compañera de su grupo, está compañera es la misma con la que interactuó en el tiempo 1. Su interacción social no fue sucesiva y esta duraba muy poco tiempo, en realidad comentaban algo de manera muy breve y cada una se iba por su lado (Ver tabla 2).

- **Tiempo 3 (salida)**

En este cuadro las conductas más frecuentes fueron, otra respuesta (Or) a pesar de que el descanso había terminado y había reanudado sus actividades dentro del salón, la niña se encontraba comiendo dulces, antes de esto estaba realizando su actividad académica, y después fue al baño, posteriormente fue cuándo suspendió su actividad y se dedicó a comer y a leer una agenda que saco de su mochila. La otra conducta más frecuente fue juego en grupo (Jg) donde uno de los alumnos les comentó que jugarán cebollitas hasta atrás del salón, en el cuál todos los alumnos del grupo participaron incluyendo a Rosita, este juego lo realizaron sin la autorización del maestro pero por su parte el maestro nunca les pidió que dejaran de jugar, este juego duró prácticamente hasta que el maestro les dio la instrucción de que guardaran sus cosas (Ver tabla 3).

Tabla 1

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST

Sujeto Focal: Rosa Isela

Tiempo: (1) Entrada

Tiempo 1	Observador 2											TOTAL
	Ac	Al	Des	Or	→	→ -	→Pr	←	←Pr	S	S-	
Observador 1												
Ac	5											5
Al		4										4
Des			6									6
Or				4								4
→				1	3					1		5
→ -						1						1
→Pr							1					1
←								1				2
← Pr									2			2
S										13		13
S-											2	2
TOTAL	5	4	6	5	3	1	1	1	2	15	2	45

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.908**

Ac – Actividad académica
 Al – Actividad libre
 Des – Desplazamiento
 Or – Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal (SF)
 → - , Emisión negativa del sujeto focal (SF)
 →Pr, Emisión a la profesora u otro adulto
 ← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal

← Emisión de la profesora hacia el SF
 S – Interacción social
 S - , Interacción social negativa

Tabla 2

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST

Sujeto Focal: Rosa Isela

Tiempo: (2) Recreo

Tiempo 2	Observador 2							TOTAL
	Des	Or	→	→Pr	←	S	SPr	
Observador 1								
Des	12					1		13
Or		7						7
→			1					1
→Pr				1				1
←					1		1	2
S						12		12
SPr							4	4
TOTAL	12	7	1	1	1	13	5	40

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa = 0.934**

Des – Desplazamiento

Or – Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal (SF)

→ Pr, Emisión a la profesora

← Emisión de otro niño hacia el SF

S Interacción social

SPr Interacción social con la profesora

Tabla 3

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST

Sujeto Focal: Rosa Isela

Tiempo: (3) Salida

Tiempo 3	Observador 2									
	Ac	Des	Or	→	←	← —	G	S	Jg	TOTAL
Observador 1										
Ac	5									5
Des		2					1			3
Or			9							9
→				1						1
←					2					2
← —						1				1
G							1			1
S								4		4
Jg									14	14
TOTAL	5	2	9	1	2	1	2	4	14	40

- Confiabilidad por el coeficiente de Kappa =0.968

Ac – Actividad académica
 Des – Desplazamiento
 Or – Otra respuesta
 → Emisión del SF

← Emisión de otro niño hacia el SF
 ← - Emisión negativa de otro niño hacia el SF
 G Instrucciones dadas al grupo por profesor
 S Interacción social

Jg Juego en grupo

- **Análisis POSTEST (Caso Rosa Isela)**

- **Tiempo 1 (entrada)**

En este cuadro las conductas más presentadas fueron, otra respuesta (Or) las cuáles fueron principalmente comer su desayuno y en una ocasión se recargo en su mesa intentando quedarse dormida. La otra conducta más frecuente fue actividad académica (Ac), en la cuál se dedicaba a hacer un ejercicio de español que el profesor le había asignado, el cuál realizaba en su cuaderno con apoyo de un libro, mientras realizaba esta actividad no tenía contacto con nadie, aunque en repetidas ocasiones tenía otras respuestas como (quedarse pasmada, mirar un lugar fijo u observar detenidamente su material sin avanzar en su actividad) (Ver tabla 1).

- **Tiempo 2 (recreo)**

En este cuadro las conductas más presentadas fueron, interacción social con profesor o cualquier otro adulto (SPr) la interacción social que tuvo fue con una de las psicólogas de USAER, a la cuál se acercaba con gran frecuencia interactuaban y después se retiraba, su interacción era verbal pero también se observaron ciertos contactos físicos de parte de la niña como (abrazos, le agarraba el cabello, las manos, y le acariciaba su cara a la maestra). La otra conducta más frecuente fue otra respuesta (OR) en donde la niña por momentos se sentaba en una banca del patio a comer su lonch y solo observaba a sus compañeros que pasaban o se sentaban a lado de ella sin tener algún tipo de intercambio social (Ver tabla 2).

- **Tiempo 3 (salida)**

En este cuadro las conductas más presentadas fueron, interacción social con el profesor (SPr) ya que al regresar al salón la niña continuo sus actividades pendientes, en las cuáles tuvo algunas dudas en como estaba realizando su trabajo por lo cuál se acercó al profesor y en ese momento empezaron a interactuar ya que el profesor trataba de aclararle sus dudas y ella por su parte le seguía cuestionando en cuanto a su trabajo. La otra conducta más frecuente fue actividad académica y social (Acs) la cuál estableció con una de sus compañeras (dicha compañera es la misma con la que interactuó en el tiempo 1 y 2 del pretest) su interacción fue en relación a la actividad académica que se encontraban realizando ambas, comparaban su trabajo, platicaban, reían y hacían comentarios acerca de algunos de sus compañeros (Ver tabla 3).

Tabla 1

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST
Sujeto Focal: Rosa Isela
Tiempo: (1) Entrada

Tiempo 1	Observador 2						TOTAL
	Ac	Des	Or	→ Pr	G	S	
Observador 1							
Ac	14			2			16
Des		1					1
Or			10				10
→ Pr			1	6	1	1	9
G					3		3
S						1	1
TOTAL	14	1	11	8	4	2	40

- **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa =0.766**

Ac – Actividad académica
 Des – Desplazamiento
 Or – Otra respuesta

→ Pr, Emisión a la profesora u otro adulto
 G, Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro adulto
 S, Interacción social

Tabla 2

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST
Sujeto Focal: Rosa Isela
Tiempo: (2) Recreo

Tiempo 2	Observador 2							TOTAL
	Des	Or	→ Pr	← Pr	S	SPr	Jg	
Observador 1								
Des	1							1
Or		9						9
→			2					2
← Pr				2				2
S		3			9			12
SPr			1			11		12
Jg							2	2
TOTAL	1	12	3	2	9	11	2	40

- **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa =0.766**

Des – Desplazamiento

Or – Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal

← Pr, Emisión de la profesora hacia sujeto focal

S, Interacción social

SPr, Interacción social con la profesora u otro adulto

Jg, Juego en grupo

Tabla 3

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST

Sujeto Focal: Rosa Isela

Tiempo: (3) Salida

Tiempo 3	Observador 2								TOTAL
	Ac	Des	Or	→	→ Pr	G	SPr	Acs	
Observador 1									
Ac	3								3
Des		3							3
Or		3	1						4
→				1					1
→ Pr					2				2
G						2			2
SPr							7		7
Acs	1					1		16	18
TOTAL	4	6	1	1	2	3	7	16	40

- **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa =0.856**

Ac – Actividad académica

Des – Desplazamiento

Or – Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal

→ Pr, Emisión a la profesora u otro adulto

G, Instrucciones dadas al grupo por la profesora

SPr, Interacción social con la profesora u otro adulto

Acs – Actividad académica e interacción social

IV. Sociometría

Como se mencionó en el capítulo III uno de nuestros instrumentos fue el desarrollo y aplicación de un sociograma por medio de un cuestionario con el cuál medimos la interacción social del grupo, obteniendo de ellos los siguientes resultados.

En las siguientes tablas se representan las posiciones que ocupó cada sujeto, siendo el más importante el lugar que ocupó Rosa el cual se encuentra sombreado a diferencia de los demás, precisamente para denotar su posición, dicho lugares están ordenados de mayor a menor, conforme el número total de elecciones que recibieron de sus compañeros cada sujeto. El número se lista hace referencia a la lista original, ordenados alfabéticamente por el primer apellido.

- En el pretest los resultados obtenidos son los siguientes:

Como podemos ver en la tabla de lado izquierdo que son las elecciones positivas Rosa se encuentra en el penúltimo lugar por lo que se puede afirmar que es poco aceptada por sus compañeros, sin embargo en la tabla de lado derecho que son las elecciones negativas se encuentra a la mitad, como se puede observar esto nos indica que Rosa es una persona poco importante para su grupo y poco rechazada, por lo que se encuentra nulificada dentro de su grupo.

PRETEST

Elecciones Positivas

Lugar	No. Lista	Sujeto	Positivas
1	4	Edson	16
2	1	Blanca A.	15
3	2	Claudia E.	15
4	16	Lizbeth	13
5	21	Stefany	11
6	8	Karla I.	11
7	15	Marian Y.	10
8	13	Yazmín C.	8
9	14	María F.	7
10	3	Norma P.	7
11	7	Liliana Ll.	6
12	5	Misael A.	6
13	10	Erik D.	5
14	18	Miguel A.	4
15	20	Fernando M.	4
16	19	Karla P.	3
17	17	Giovanni	3
18	9	Brenda V.	3
19	6	José D.	2
20	11	Rosa	2
21	12	Omar	1

Elecciones Negativas

Lugar	No. Lista	Sujeto	Negativas
1	9	Brenda V.	12
2	8	Karla I.	11
3	20	Fernando M.	10
4	17	Giovanni	10
5	12	Omar	10
6	19	Karla P.	9
7	13	Yazmín C.	6
8	5	Misael A.	6
9	10	Eric D.	5
10	11	Rosa	5
11	15	Marian Y.	4
12	2	Claudia E.	3
13	18	Miguel A.	3
14	3	Norma P.	2
15	6	José D.	2
16	7	Liliana Ll.	1
17	4	Edson	0
18	1	Blanca A.	0
19	16	Lizbeth	0
20	21	Stefany	0
21	14	María F.	0

- En el postest los resultados arrojados son los siguientes:

En la tabla de lado izquierdo, se observa que la posición que ocupó Rosa positivamente no varió mucho en comparación con la del pretest, sólo ascendió un lugar cuando se esperaba que en este momento ascendiera más y fuera más aceptada por su grupo. Sin embargo en la tabla de lado derecho, la posición que ocupó Rosa negativamente ascendió cinco lugares en comparación al pretest, cuando se esperaba que descendiera y que fuera menos rechazada. Es importante señalar que algo rescatable es que en este momento por lo menos Rosa ya existe y no es nulificada, aunque sigue habiendo rechazo hacia ella. Otro punto importante que se puede observar que existe gente que son más rechazados que Rosa.

Es así como se puede considerar que el programa de sensibilización no causó en el grupo el impacto esperado, sin olvidar los factores que se considera que influyeron como: desunión del grupo, falta de límites, falta de respeto y el nulo apoyo por parte del docente, los cuáles durante la aplicación del programa se controlaron, pero una vez que este finalizó el comportamiento del grupo regresó a ser igual o similar al que tenían antes de que se llevara a cabo, aunque en muy pocos alumnos se notó realmente un cambio.

Cabe señalar que el procedimiento que se llevó a cabo para asignar el número de lista y para asignar el lugar fue el mismo que se llevó a cabo en el pretest.

POSTEST

Elecciones Positivas

Lugar	No. Lista	Sujeto	Positivas
1	1	Blanca	28
2	4	Edson	28
3	8	Karla	14
4	2	Claudia	12
5	7	Liliana	12
6	15	Marian	10
7	10	Eric	8
8	13	Yazmín	8
9	16	Lizbeth	7
10	19	Paola	7
11	21	Stefany	7
12	20	Fernando	6
13	3	Norma	4
14	5	Misael	4
15	9	Brenda	4
16	12	Omar	4
17	6	José D.	3
18	14	María F.	2
19	11	Rosa	1
20	17	Giovanni	0
21	18	Miguel A.	0

Elecciones Negativas

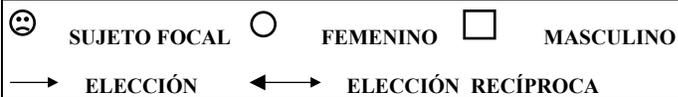
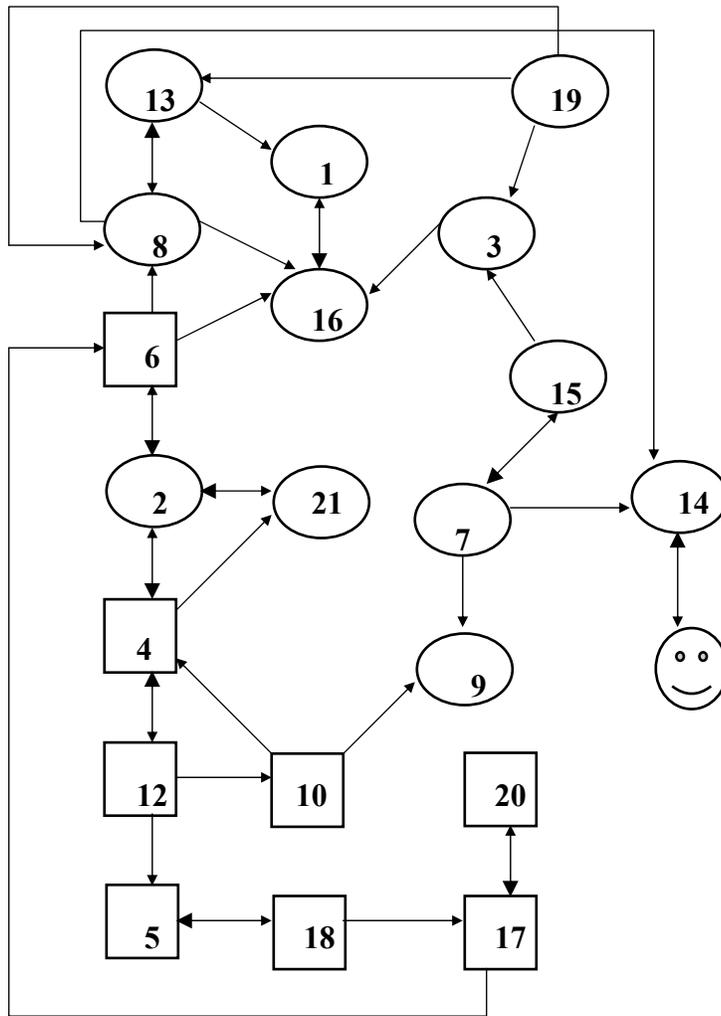
Lugar	No. Lista	Sujeto	Negativas
1	12	Omar	23
2	17	Giovanni	16
3	5	Misael	8
4	15	Marian	8
5	11	Rosa	6
6	19	Paola	6
7	13	Yazmín	5
8	20	Fernando	5
9	9	Brenda	4
10	8	Karla	3
11	10	Eric	3
12	14	María F.	3
13	1	Blanca	2
14	2	Claudia	1
15	3	Norma	1
16	6	José D.	1
17	7	Liliana	1
18	16	Lizbeth	1
19	4	Edson	0
20	18	Miguel A.	0
21	21	Stefany	0

En primer término se presenta un sociograma colectivo, a efecto de tener una visión global de la interacción de todo el grupo, para ello se seleccionó solamente el reactivo 1 ¿Quiénes son tus amigos?, y se presenta el sociograma correspondiente al inicio y al final de la intervención. Cabe destacar que solamente se presenta un reactivo para posteriormente centrarse en las interacciones del sujeto focal con el resto del grupo, en donde si se abordarán todos y cada uno de los reactivos por separado que se emplearon en el sociograma a efecto de poder cumplir el objetivo propuesto en el presente trabajo.

Mapa y descripción del Sociograma Colectivo Pretest

Reactivo 1: ¿Quiénes son tus amigos?

Grupo 3° A

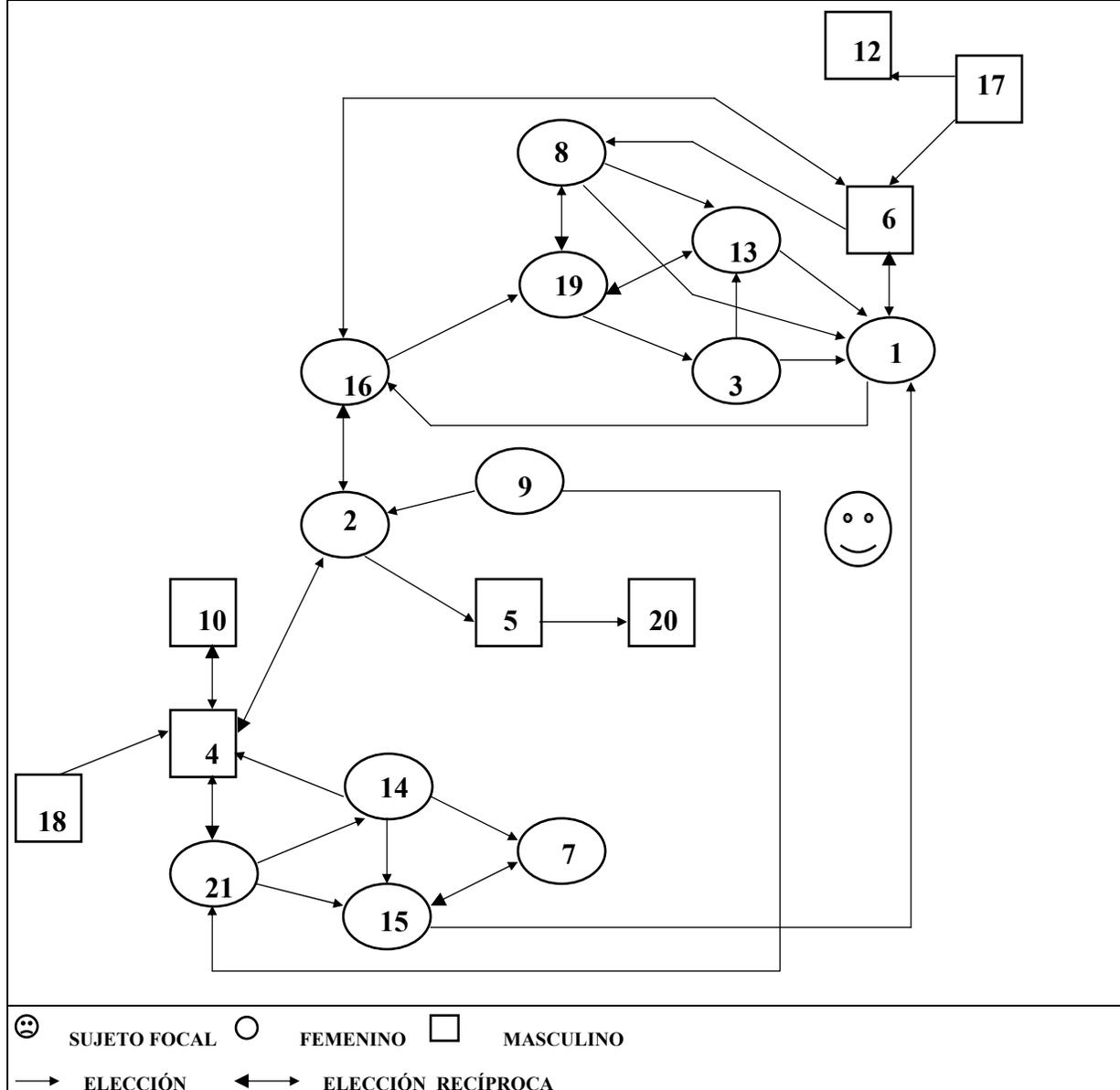


En este mapa se pueden identificar las interacciones sociales del grupo, podemos observar que no existen subgrupos, sin embargo sus interacciones se presentan de manera fluida, en cuanto al sujeto focal podemos identificar que sus interacciones son mínimas, ella solo elige a una sola persona pero nadie la elige.

Mapa y descripción del Sociograma Colectivo Postest

Reactivo 1: ¿Quiénes son tus amigos?

Grupo 3° A



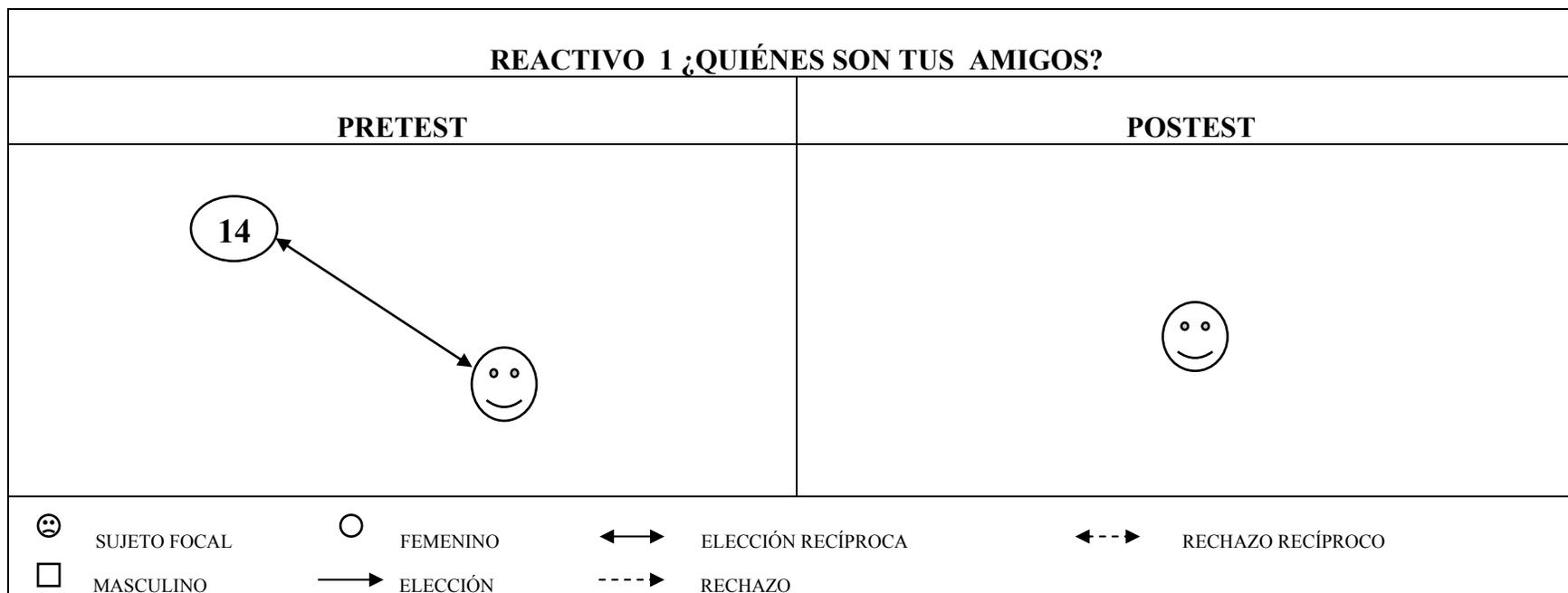
En este mapa vemos que las interacciones sociales del grupo se presentan diferente en comparación al pretest, se observan tres subgrupos y podemos identificar que se presentan más unidos, en cuanto al sujeto focal a diferencia del pretest, ella no elige a nadie y nadie la elige.

A continuación se presentan los mapas del sociograma individual y la descripción de lo que se observó en cada reactivo, en los cuáles también se presenta y ejemplifica como se dieron los procesos de interacción social del sujeto focal y el grupo en un antes y un después.

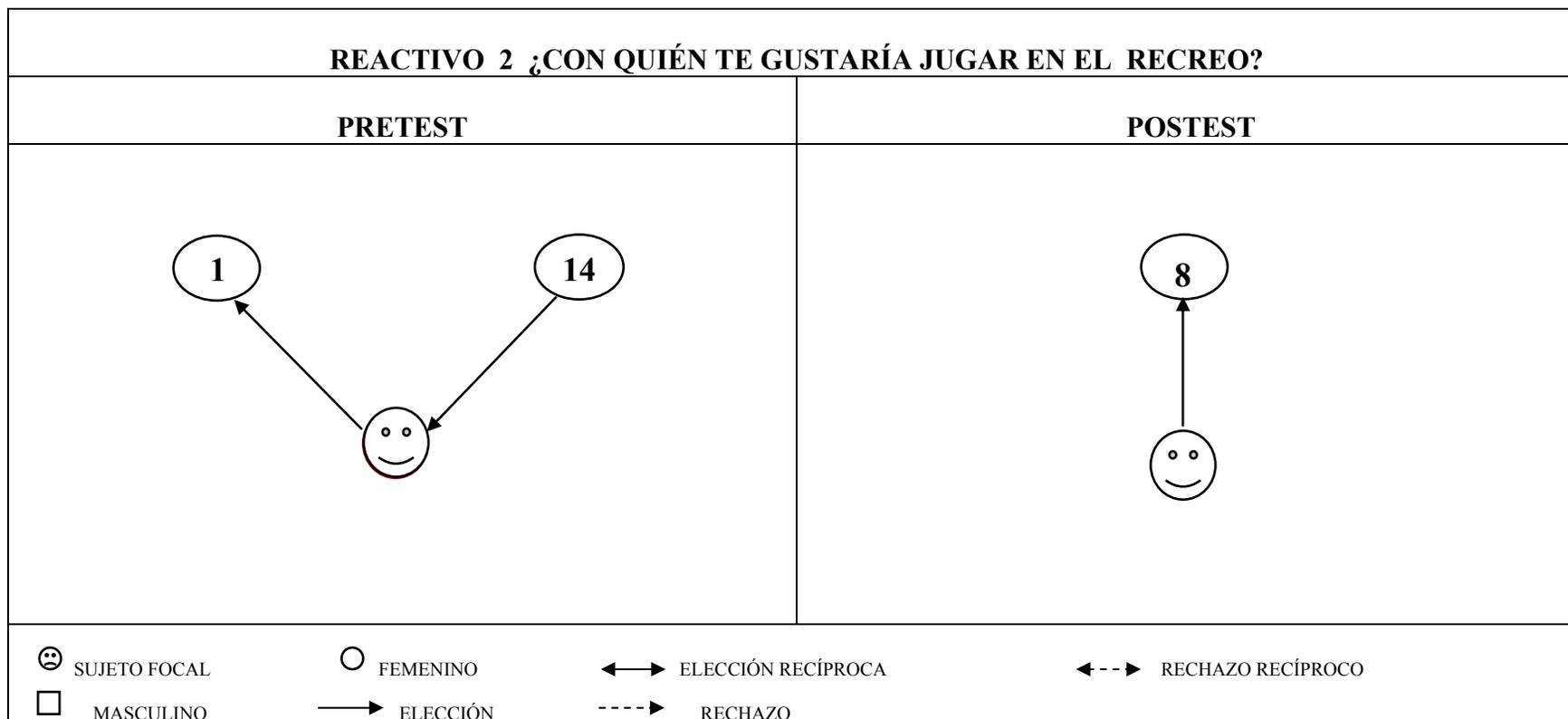
- Mapa y descripción de los Sociogramas Individuales

Sujeto Focal: Rosa Isela

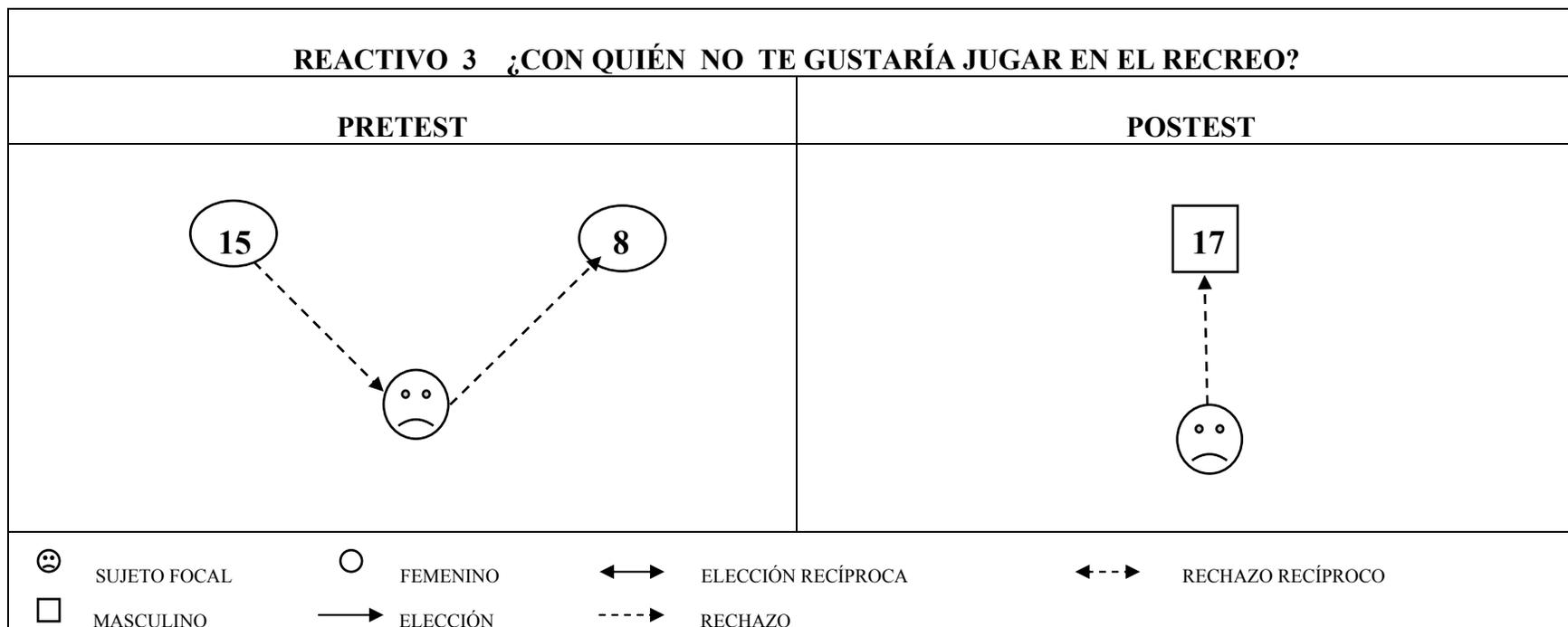
Grupo: 3° A



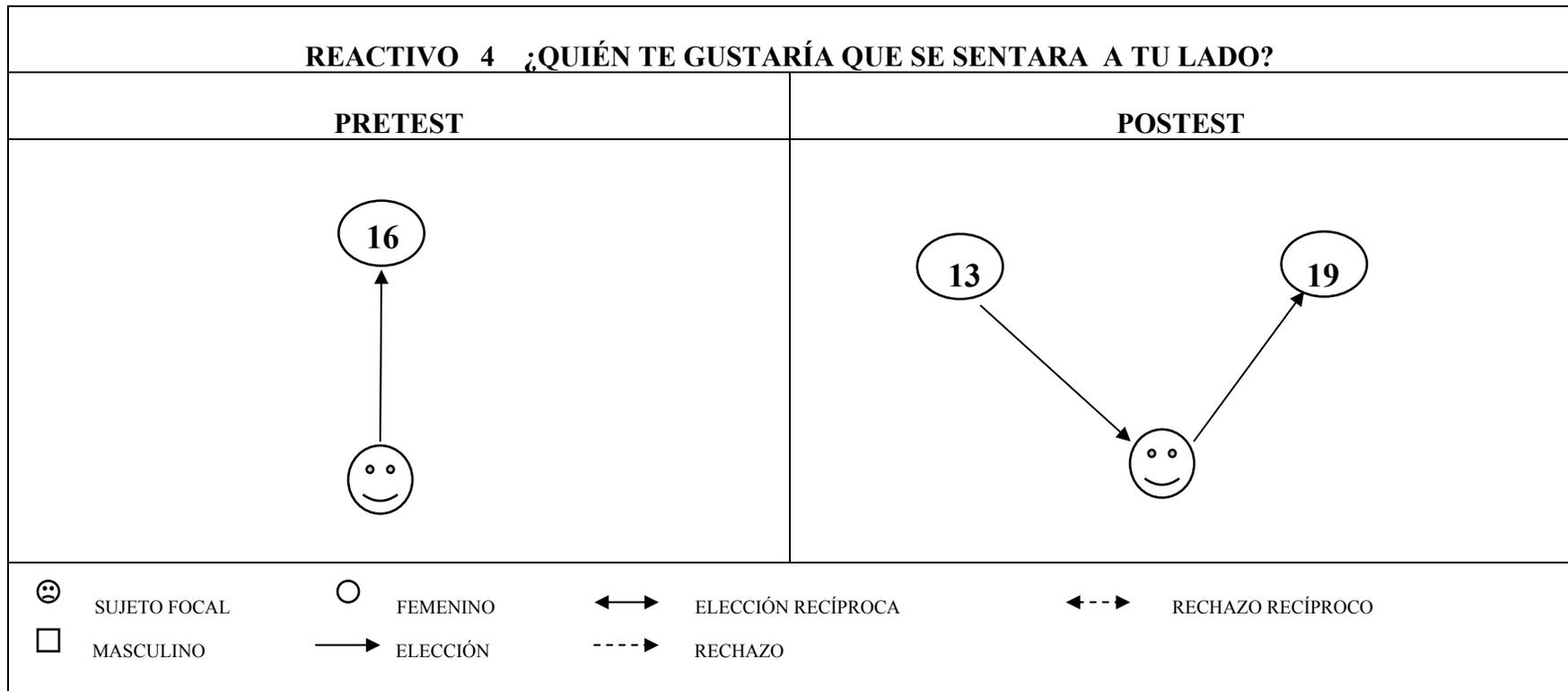
- En este mapa se observa que no hay mucha diferencia entre un antes y un después, en realidad en el pretest sólo se ve que Rosa elige y es elegida por la misma persona, pero en el posttest ya no elige a nadie y no es elegida por ninguno de sus compañeros. Esto puede ser un indicador de que el programa que se aplicó no causó gran impacto en los alumnos, y no favoreció a Rosa en cuanto a las amistades, pero a su vez se puede observar que Rosa no intenta integrarse, ya que ella sigue sin considerar a alguien como su amigo (a). No se puede decir que esto es solo efecto del programa, tal vez la misma condición de Rosa le impide acercarse y no querer integrarse a sus compañeros.



- En esta pregunta se observa que en el pretest Rosa elige a una persona y es elegida por otra, en cuanto al posttest elige a una persona diferente al del pretest y nadie la elige a ella, esto confirma que el programa que se aplicó no favoreció a Rosa en este reactivo, a su vez se puede observar que Rosa no intenta tener alguna relación con sus compañeros para jugar por lo que se aísla del resto del grupo, talvez en este reactivo influyan sus características físicas, ya que estas pueden ser limitantes para Rosa para poder desenvolverse y realizar los mismo juegos que sus compañeros.



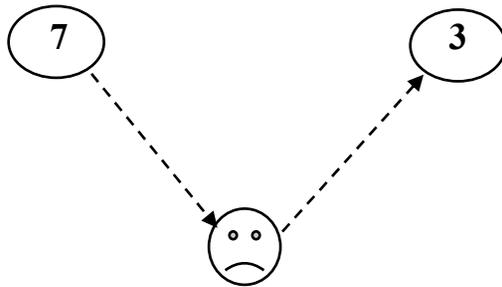
- En este mapa se observa que en el pretest Rosa rechaza a la persona que elige en el postest del reactivo 2 y a la vez es rechazada por otra persona diferente, en este reactivo se ve un cambio favorable ya que en los dos casos Rosa rechaza a una sola persona aunque estas son diferentes y ella ya no es rechazada en el postest, lo cuál se consideró como una ventaja para Rosa siendo que este reactivo es negativo. Aunque Rosa en el postest sigue rechazando a una persona esto se puede deber a que no existe una identificación con esta persona.



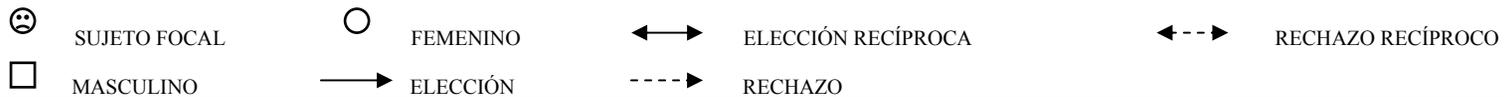
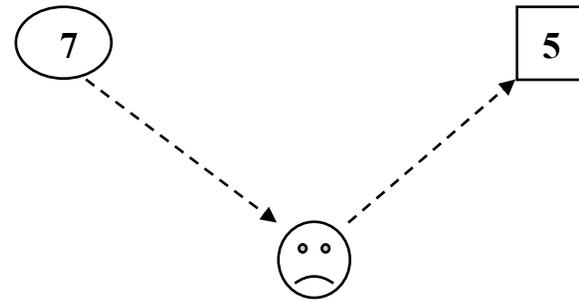
- En este mapa se observa que en el pretest hay aceptación de Rosa hacia una persona pero a ella nadie la elige, a diferencia del posttest donde es elegida por alguien y a su vez ella elige a una persona distinta de las que ya a elegido y la han elegido en los reactivos anteriores, por lo que se puede observar que si existe una integración de Rosa en este y algunos otros reactivos, sólo que sus procesos de interacción se presentan de manera fragmentada.

REACTIVO 5 ¿QUIÉN NO TE GUSTARÍA QUE SE SENTARA A TU LADO?

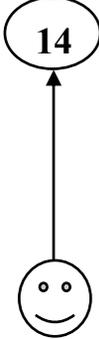
PRETEST



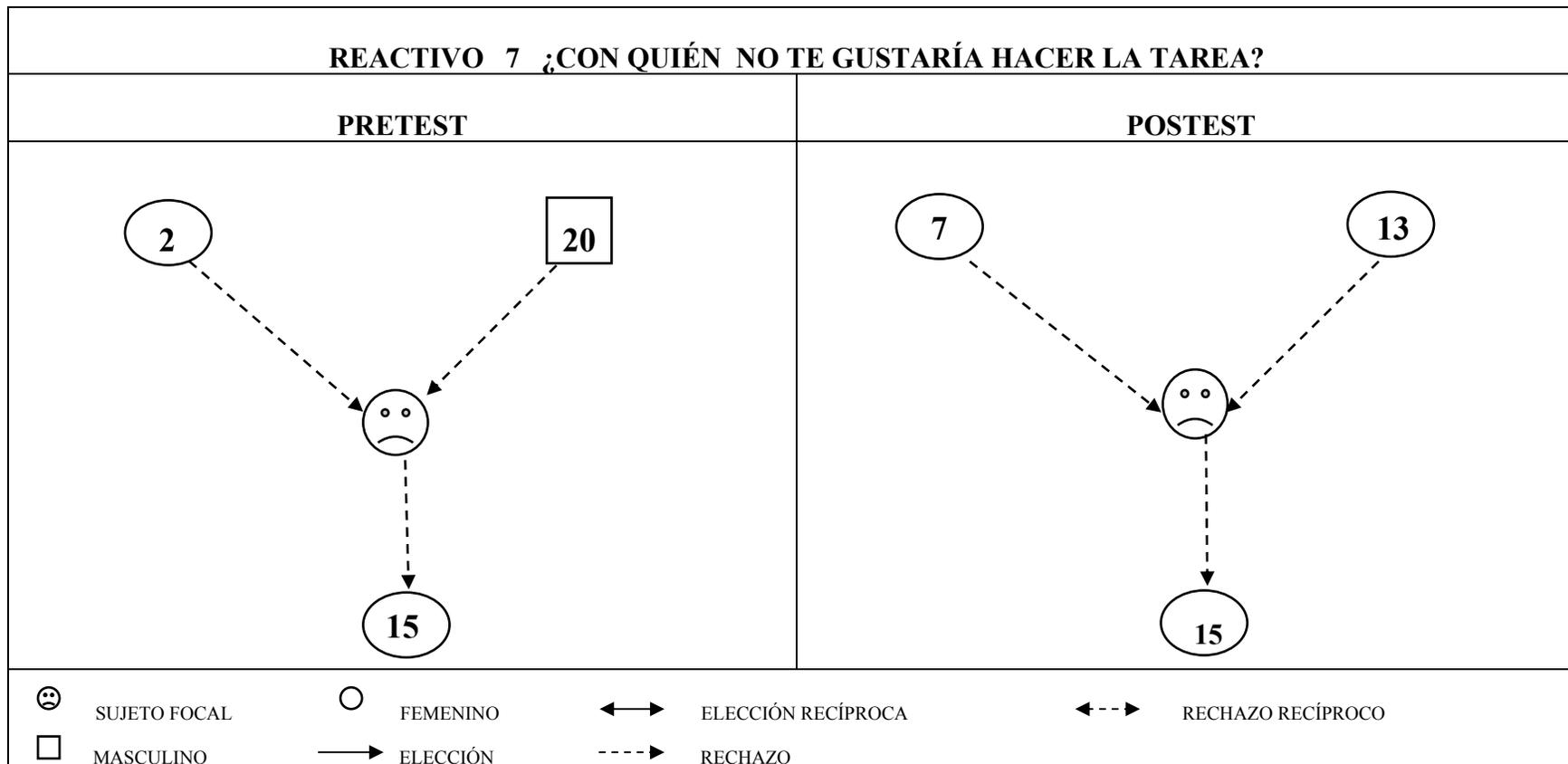
POSTEST



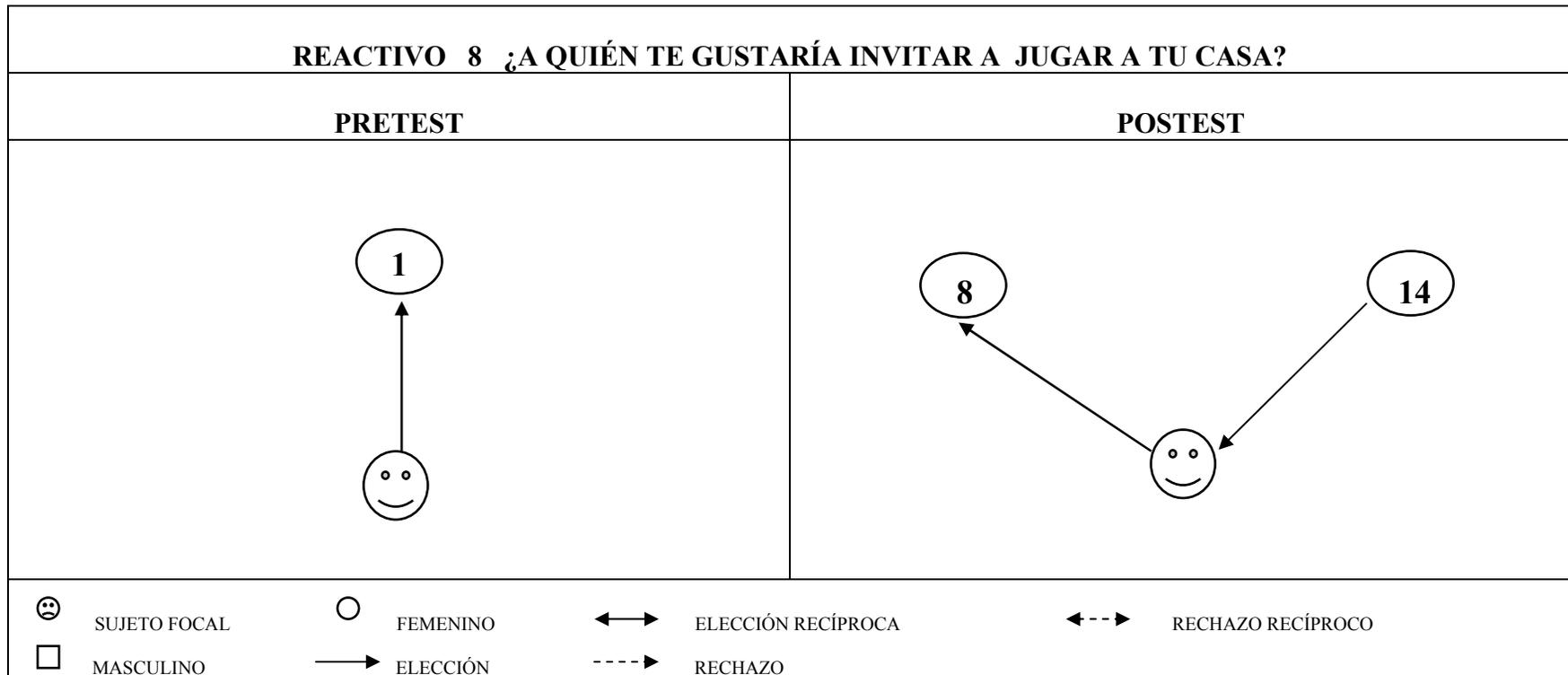
- En este mapa se observa que en el pretest y el posttest es rechazada por la misma compañera, a su vez en el pretest ella rechaza a una niña y en el posttest rechaza a un niño, por lo que se observa que los resultados no son muy favorables ya que esperaba que después de aplicar el programa, en el posttest ya no fuera rechazada por sus compañeros y que a su vez ella ya no rechazara a nadie. Por lo que probablemente el programa no ayudo totalmente para que tanto Rosa como sus compañeros dejen de rechazarse.

REACTIVO 6 ¿A QUIÉN ELEGIRÍAS PARA HACER LA TAREA?			
PRETEST	POSTEST		
			
 SUJETO FOCAL  MASCULINO	 FEMENINO  ELECCIÓN	 ELECCIÓN RECÍPROCA  RECHAZO	 RECHAZO RECÍPROCO

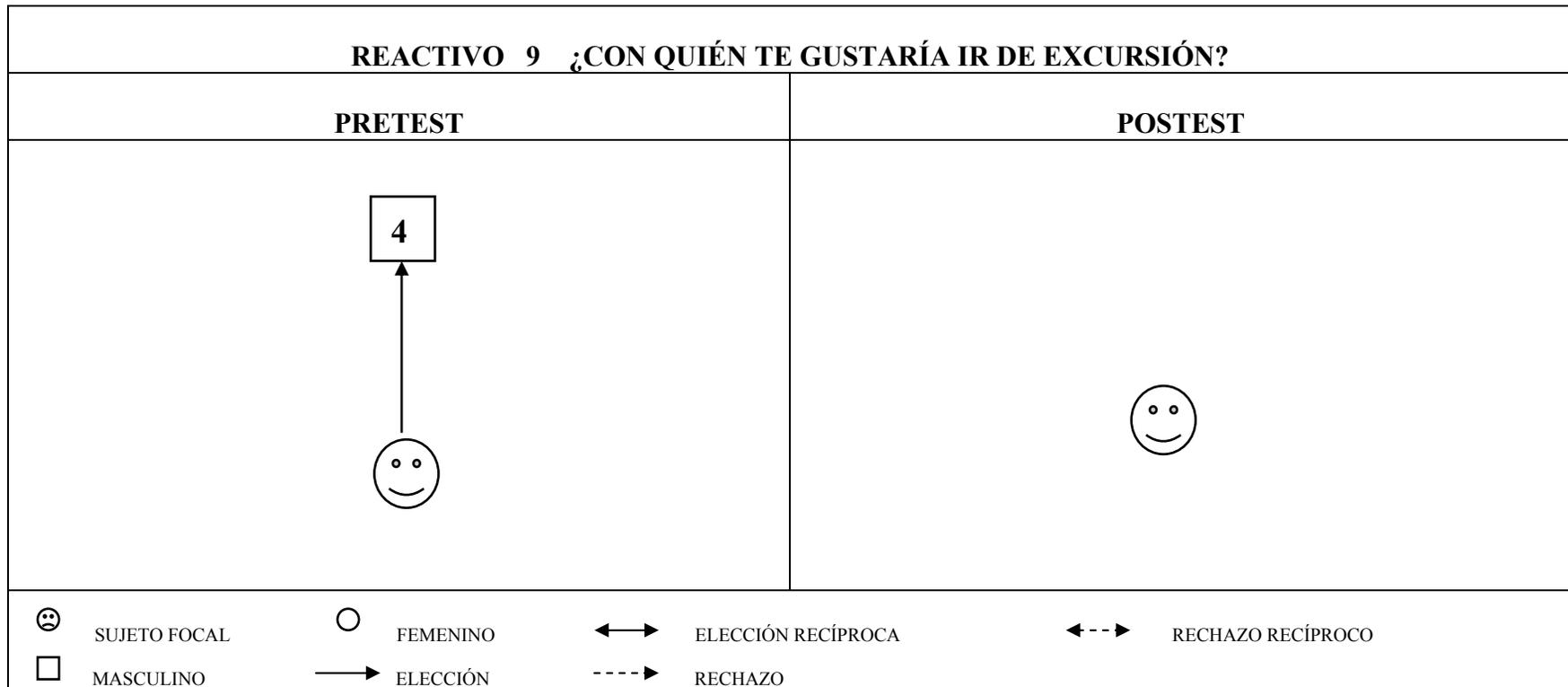
- En este reactivo se observa que en el pretest Rosa elige a una persona distinta a las que ha elegido en los otros reactivos, a su vez en el posttest ella elige a una sola persona, pero no es elegida por nadie, esto no es muy favorable ya que siendo el posttest y un reactivo positivo se esperaba que después de la aplicación del programa, sus compañeros la tomarán en cuenta, así mismo que las elecciones de Rosa se incrementaran, aunque el único cambio favorable es que Rosa elige a una persona que no había elegido, además cabe señalar que talvez este reactivo no se vio muy favorecido debido a que las dificultades de aprendizaje de Rosa estén influyendo, talvez por su misma condición Rosa se siente limitada para elegir a más persona porque talvez piensa que no va a poder realizar las mismas actividades que sus compañeros y talvez esto también sea algo ya detectado por sus compañeros y esto los limita de igual manera a elegirla.



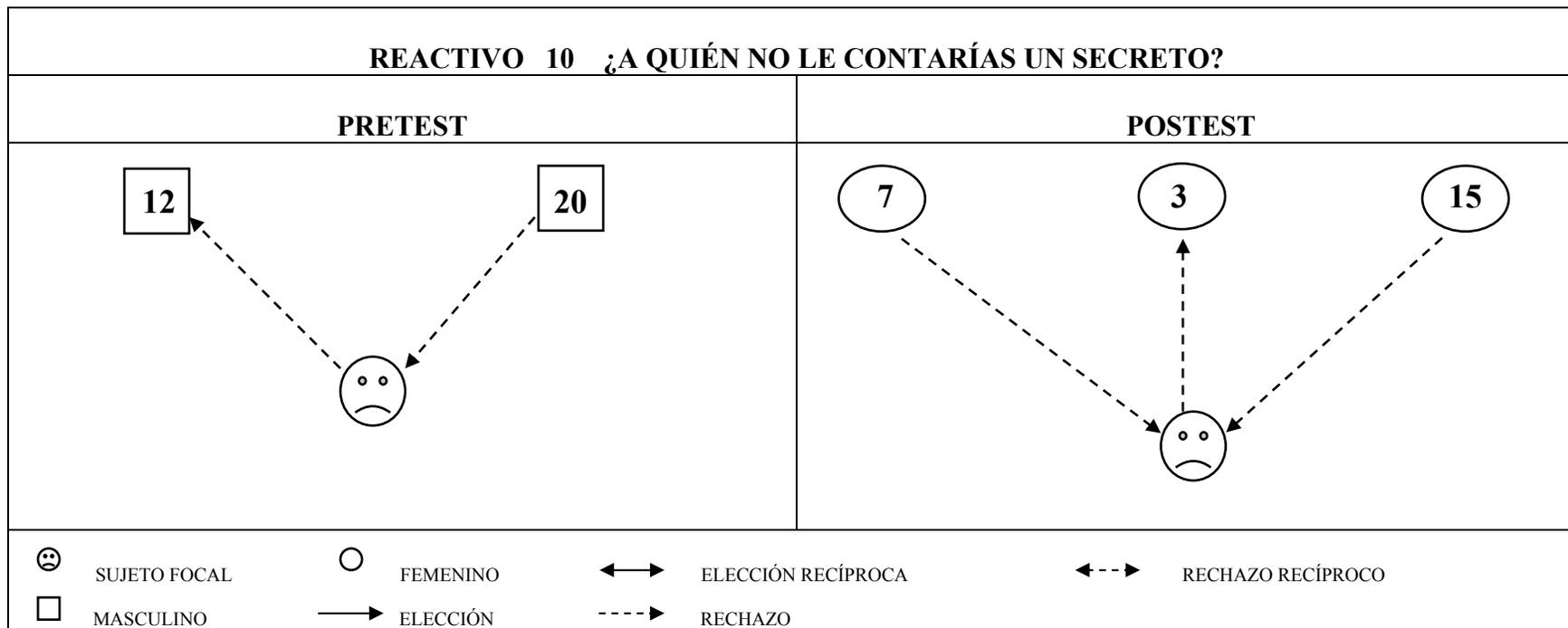
- En este mapa se observa que Rosa es rechazada en el pretest por dos personas que no la habían rechazado y a su vez ella rechaza a una persona, así mismo en el postest no disminuyeron los rechazos, ya que a ella la vuelven a rechazar dos personas y ella a su vez rechaza a la misma persona que rechazo en el pretest. Estos resultados pueden ser en parte causados por que el programa no favoreció mucho, pero también puede ser que hayan influido las condiciones académicas de Rosa, ya que tal vez el grupo ya clasificó a Rosa como esa alumna que requiere del apoyo de USAER, por lo cuál piensen que ella no puede realizar las actividades al igual que ellos y por eso no la eligen.



- En este mapa se observa que en el pretest Rosa elige a una sola persona pero ella no es elegida, en el posttest es elegida por una persona y ella elige a otra, la diferencia entre ambos tiempos es que en el pretest nadie la había elegido y en el posttest es elegida por una persona. En el posttest se esperaba que las elecciones del grupo y de Rosa aumentaran, pero talvez en este reactivo influyeron las propias características físicas de Rosa, lo que la limita a elegir a más compañeros, ya que talvez piensa que no podrá realizar las mismas actividades que sus compañeros y talvez esto también es una razón por la cuál sus compañeros no la eligen.



- En este mapa se observa que Rosa elige a una persona en el pretest pero no es elegida, aquí se puede añadir que el programa no favoreció en nada al grupo incluyendo a Rosa ya que en el posttest, no es elegida y a su vez Rosa no elige a nadie, por lo que el nivel de aceptación no se vio muy beneficiado en ninguno de los sujetos. En este reactivo también pudieron influir las características de Rosa, ya que a la mejor el no poder realizar muchas actividades ella trata de mantenerse aislada, esto también puede influir en el grupo para no elegirla.



- En este mapa se observa que Rosa es rechazada por la misma persona que en el pretest del reactivo 7 y ella rechaza a una persona diferente, en el posttest es rechazada por dos personas las cuáles ya la habían rechazada en otros reactivos, a su vez ella rechaza a una persona que ya había rechazado. En este reactivo no se observaron grandes avances ya que se esperaba que el número de rechazos disminuyera.

Resultados Grupo 3°B

A continuación se describen los resultados obtenidos de la investigación aplicada al grupo 3° B, los cuáles contienen el mismo procedimiento del otro grupo. Los resultados son los siguientes:

I. Descripción de caso

1. **Sujeto:** Silvia Lorena
2. **Fecha de Nacimiento:** 04 de Septiembre de 1993
3. **Edad:** 9 años con 2 meses
4. **Antecedentes:** fue canalizada por parte de CAPEP ya que presenta Discapacidad Intelectual Moderada. Fue canalizada al USAER en el ciclo 2000 – 2001 por la edad. Curso segundo año dos veces. No existe un seguimiento al tratamiento que se le da a Silvia ya sea por falta de tiempo o interés.
5. **Motivo de la Atención a Silvia:** discapacidad intelectual moderada. La deficiencia intelectual se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media o promedio, originado durante el período de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa. Las causas de la discapacidad intelectual son principalmente de origen biológico las cuales pueden presentarse a medida que el sujeto se desarrolla, (Grossman1983, en Bautista, 2002). Las características de la discapacidad intelectual moderada son las siguientes:
 - a) Pueden adquirir hábitos de autonomía personales y sociales, teniendo más dificultad en la adquisición de estos últimos, aunque en algunas áreas necesitará algún tipo de supervisión.
 - b) Pueden aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral, pero presentan con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.
 - c) Presentan un aceptable desarrollo motor y pueden adquirir las habilidades pretecnológicas básicas para desempeñar algún trabajo.
 - d) Dificilmente llegan a dominar las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo) (Bautista, 2002)
6. **Tiempo de Integración a la Escuela:** Silvia acaba de ser integrada a esta escuela, al inicio del ciclo 2002-2003 donde cursa el tercer año de primaria
7. **Grupo:** 3° B el cuál esta compuesto por 26 alumnos, 15 mujeres y 11 hombres
8. **Comportamiento del grupo:** en general la interacción del grupo hacia Silvia es mínima, ya que en su mayoría sus compañeros la ofenden, la señalan, le ponen

apodos, por lo que se puede señalar que la relación del grupo hacia Silvia no es nada adecuada, y la interacción que llega a haber es totalmente negativa, sin embargo existe un compañero de Silvia quién parece ser el único que le habla y que lleva una buena relación con ella, esta relación es recíproca, ya que Silvia busca mucho su compañía y al parecer ambos se estiman ya que Javier se ha convertido como en el protector y defensor de Silvia, ya que ante las agresiones y las malas relaciones con los demás, Javier se encarga de defenderla a toda costa, amenazando a todo aquel que la molesta y pidiéndoles que la dejen en paz. Cabe señalar que a pesar de todas las agresiones que Silvia recibe de su grupo, ella en cada momento busca tener un acercamiento con cada uno de ellos, excepto con dos o tres compañeros con quienes existe un rechazo recíproco, pero a pesar del rechazo que Silvia recibe de su grupo, ella trata de tener acercamientos con su grupo.

9. **Profesora:** Elia Patricia, la cual se muestra atenta a las necesidades de Silvia, sin embargo esto se da ante la presencia de los investigadores, ya que el lugar donde se encuentra ubicada Silvia no es la más adecuada (su lugar es el último de una fila y se sienta sola), existe incongruencia, ante esta situación, ya que dice estar interesada en atender a sus necesidades y la ubicación de Silvia dice lo contrario, sin embargo ante el grupo tiene autoridad, se marcan límites, su clase se vuelve dinámica e interesante para los compañeros, es una maestra que está abierta a cualquier posibilidad de diálogo, todo esto con la finalidad de atender mejor a las necesidades de Silvia, esto lo hace saber, ya que se muestra participativa e interesada ante el trabajo que se realizaba durante la investigación.

Tiene control sobre el grupo, el grupo está organizado y se muestra participativo, esto se debe a la actitud que tiene la profesora con el grupo

El programa causó tal impacto en la maestra que sugirió que se le impartiera a toda la escuela, comentando que esto favorecería la integración educativa, a su vez se interesó en conocer cómo podría trabajar con Silvia para favorecer más su integración y poder atender sus necesidades de una manera más óptima, y poder trabajar también con su grupo, para favorecer la integración y la interacción social de Silvia con el grupo y viceversa, lo cual aseguró seguir llevando a cabo y fomentar lo que su grupo ya había aprendido.

Cabe señalar que durante la investigación y aún en la aplicación del programa la docente mostró su interés, observando las actividades y demostrando sus inquietudes al finalizar las sesiones.

Finalmente se puede concretar que en todo momento se dejó ver el interés, participación e iniciativa de la docente por conocer, aprender y fomentar las condiciones óptimas para la integración de los alumnos con N.E.E.

II. Descripción del Taller

A continuación se hará una breve descripción del Programa de Sensibilización “Aprendamos Juntos” que se impartió al grupo de Silvia el cuál tiene el mismo formato de los resultados del grupo de Rosita, por lo tanto tienen el mismo nombre, objetivo y actividades. Cabe señalar que el programa se impartió al grupo en total incluyendo a Silvia.

- **Sesión 1 “inducción al programa aprendamos juntos”**

La actitud del grupo en esta sesión fue favorable, mostraron interés, fueron participativos durante las dinámicas. En su mayoría el grupo comentó sus experiencias y lo que opinaban acerca del programa. Es importante señalar que un alumno hizo un comentario con referencia a las personas con N.E.E, señalando a su compañera Silvia, este comentario de alguna manera evidenció a Silvia y la incomodó.

Así mismo se mostró un poco de compañerismo para realizar las actividades, el grupo estaba inquieto, emocionado, y muchos demostraban su interés por participar y conocer más del programa. Es así como se puede señalar que el objetivo se cumplió, ya que la actitud y pensamiento del grupo fueron favorables y confirmaron el cumplimiento del mismo.

Cabe señalar que la actitud de Silvia fue favorable ya que ella se mantuvo participativa e interesada en las actividades que se realizaron, debido a que en todas las actividades tuvo el mismo derecho y participación que cada uno de sus compañeros.

- **Sesión 2 “integración educativa de alumnos con N.E.E.”**

En las actividades el grupo se mantuvo cooperativo y muy atento, aunque en la primera actividad la mayoría se comportaban inseguros. Posteriormente ya se comportaron y realizaron las actividades con mayor seguridad. Así mismo en la segunda actividad algunos tenían rostros tristes y otros se excluían de la actividad.

En la última actividad el grupo reaccionó con mucha emoción, la mayoría se sentían aceptados por su grupo, hubo bastante compañerismo, algunos alumnos brincaban, otros fueron muy expresivos, otros abrazaban o sonreían a sus compañeros.

Algo muy importante es que todo el grupo durante el desarrollo de esta sesión fue bastante respetuoso con sus compañeros.

Se puede señalar que esta sesión fue desarrollada satisfactoriamente y que el objetivo si se llevo a cabo.

En cuanto a Silvia esta fue una actividad que le agrado mucho ya que lo expresaba en su comportamiento y mostraba con gran felicidad lo que sus compañeros le habían escrito, además de que fue un momento en el que ella pudo sentir el acercamiento y afecto de sus compañeros, ya que la abrazaban y jugaban con ella.

- **Sesión 3 “discapacidad sensorial audición”**

Al inició de la primera actividad el grupo tuvo una actitud positiva, mostraron interés, comentaron sus inquietudes, dudas, experiencias, lo cuál provocó en el grupo mayor inquietud por conocer más del tema.

En la dinámica de esta actividad el grupo mostró disposición para trabajar, ponían atención y seguían las indicaciones, pero conforme transcurrió la dinámica, la mayoría del grupo estaba apático y desinteresado, hacían mucho ruido, platicaban o simplemente hacían otra actividad. Pero al hacer una reflexión al final de la actividad, se concluyó que esa actitud negativa que había tenido el grupo simplemente era una reacción producida por la propia dinámica, la cuál los hizo sentir mal, por no poder escuchar bien, por no entender y no poder participar. Con esto se confirmó que uno de los objetivos de la sesión se había cumplido en ese momento.

En la segunda actividad hubo actitudes diversas, en la primera dinámica el grupo coopero bastante, pero conforme transcurría el tiempo la mayoría se empezaron a desesperar, otros estaban distraídos, aunque algunos mantuvieron su atención todo el tiempo. En la siguiente dinámica, hubo bastante disposición, aunque algunos alumnos rechazaban o realizaban el rol del discapacitado con apatía. La reacción de estos alumnos era angustiante, impotencia al no saber como comunicarse, mientras que el resto del grupo tuvo una actitud muy positiva, ya que se observo bastante compañerismo y trabajo en equipo.

Al finalizar la sesión el grupo hizo una reflexión, concluyeron la importancia del tema y a pesar de las inquietudes que se presentaron en algunos momentos el grupo demostró haber concluido un objetivo más.

El comportamiento de Silvia en esta sesión fue de interés al inició de la sesión pero al jugar el rol del discapacitado se mostró inquieta al realizar las actividades, ya que observaba lo que sus compañeros hacían y con gran frecuencia hablaba con ellos.

Sesión 4 “discapacidad sensorial visión”

En la primera actividad el grupo se comportó muy interesado respecto al tema, hicieron preguntas, compartieron experiencias e hicieron comentarios. Durante el desarrollo de la dinámica hubo reacciones diversas, algunos alumnos se mostraron inseguros, otros angustiados, a otros les causaba risa, tres alumnos se burlaban de la apariencia de sus compañeros, al finalizar la dinámica se hizo una reflexión en la cuál el grupo, compartió sus sensaciones y emociones.

En la segunda actividad hubo diferentes comportamientos, en la primera dinámica la actitud del grupo fue variada, al inició el grupo tuvo mucha disposición e interés, pero una vez transcurrido el tema algunos alumnos se empezaron a desesperar, y por lo tanto desobedecían las reglas, otros se mostraban angustiados pero también hubo alumnos que siguieron las indicaciones hasta el final. En la segunda dinámica la actitud del grupo fue poco variada, ya que el grupo en general se mostró muy inseguro, temerosos al caminar, así mismo se observó angustia en los alumnos los cuál los limitaba a desenvolverse. En la segunda parte de la dinámica hubo diferentes comportamientos, algunos mostraron mayor seguridad al tener un apoyo, aunque se observó que no estamos nada educados para guiar a un invidente, ya que muchos trataban de cuidar a la persona mientras que otros no les importaba lo que le pasara a su compañero.

A pesar de los diversos comportamientos, el grupo fue muy participativo y sobre todo tuvieron la oportunidad de vivenciar la actividad. Finalmente el grupo hizo una reflexión en la cuál formaron comentarios muy favorables lo cuál permitió concluir que el objetivo de esta sesión se había cumplido satisfactoriamente.

En cuanto a Silvia al iniciar la sesión se emocionó al saber cuál era la actividad, pero una vez que esta inició ella se mantuvo tranquila e interesada por unos momentos y después se empezó a quitar la venda porque sus compañeros la distrajerón ya que querían ver cuál era la película. A su vez en las otras actividades la actitud de Silvia fue de responsabilidad y apoyo con sus compañeros, ya que al dirigir al discapacitado trataba de hacerlo lo mejor que podía, por lo que se observó que en esta sesión Silvia si se mantuvo integrada y motivada al ver que se estaba realizando un trabajo en equipo y sobre todo que ella era parte del mismo.

- **Sesión 5 “dificultades motrices”**

En la primera actividad, el grupo mostró interés por el tema así como disposición para trabajar la dinámica, en la cuál la actitud del grupo fue variada, ya que hubo alumnos que buscaban la manera de realizar la tarea y lo intentaban, pero a su vez hubo quien se dio por vencido, algunos mostraban

impotencia, desesperación, inseguridad, angustia, lo cuál los llevaba a suspender la tarea, pero también hubo alumnos que disfrutaron la dinámica a pesar de sus limitaciones.

En la segunda dinámica, se observó que en algunos equipos hubo mucho compañerismo, principalmente apoyaban a su compañero que jugaba el rol del discapacitado, pero también se observó que en otros equipos ignoraron al que jugaba el rol dejándolo sin colaborar en la tarea.

En la segunda actividad el grupo fue participativo, atento, y hubo disposición e interés por la actividad, la actitud del grupo fue diversa en su mayoría estaban seguros, aunque los que jugaron el rol del discapacitado tenían otra actitud, mostraron inseguridad y no tenían tanta disposición, además se observó poco compañerismo, ya que algunos al ver las limitaciones de algunos compañeros no los apoyaban.

En la segunda dinámica se observaron actitudes más positivas, ya que hubo más compañerismo, disposición, participación, además se observó que fue una dinámica que al grupo le gusto mucho y ante la cuál experimentaron diversas emociones.

Al final de la sesión se hizo una reflexión grupal, ante la cuál se observó y confirmamos que el grupo estaba sensibilizado ya que comentaron sus experiencias y emociones al sentirse limitados, cumpliendo a su vez favorablemente el objetivo de la sesión.

La actitud de Silvia en esta sesión fue de inseguridad al presentar dificultades para realizar cada una de las primeras actividades a pesar de ello participó y terminó cada una de ellas, en la segunda parte de la sesión su interés fue mayor, además de que disfruto la actividad al ser participe de la misma y poder colaborar con sus compañeros, Silvia observaba como sus compañeros que jugaban el rol del discapacitado no disfrutaban la actividad debido a que sus condiciones les impedían jugar de la misma manera que lo hacía el resto del grupo. En la última actividad Silvia se mostró motivada por sus compañeros y su aceptación era más evidente ya que al ser una actividad grupal, sus compañeros de equipo la apoyaron para terminar la actividad.

- **Sesión 6 “discapacidad intelectual”**

En la primera actividad la actitud del grupo fue diversa pero favorable, el grupo fue participativo, hubo disposición, comentaron experiencias, inquietudes y sobre todo mostraron interés respecto al tema. En la otra dinámica el comportamiento fue poco favorable, ya que hubo inconformidad por el rol que tenían que asumir, ante lo cuál algunos reaccionaron negativamente y fueron poco cooperativos, aunque algunos mostraron compañerismo y fueron muy tolerantes.

En la segunda actividad el grupo tuvo mucha disposición, e interés respecto al tema, con respecto a la dinámica la actitud del grupo fue de competencia, aunque en cada equipo se mostró un gran compañerismo y trabajo en equipo.

En la tercera actividad el grupo fue participativo, su actitud fue positiva y hubo mucho apoyo entre el grupo. En la dinámica el grupo fue participativo, pero su actitud fue heterogénea, ya que los alumnos que no jugaron ningún rol disfrutaron más la dinámica, a diferencia de los que jugaron un rol quienes se mostraron apáticos, angustiados e inconformes durante la misma.

Al final de la sesión se hizo una reflexión, donde el grupo mostró estar en su mayoría sensibilizado en cuanto al tema, aportaron ideas, sensaciones, experiencias, las cuáles permitieron confirmar que el objetivo de la sesión se cumplió oportunamente.

En esta sesión se encuentra el problema de Silvia, por lo cuál fue una sesión en la que se explicó detalladamente toda la información, además de que las actividades hicieron que cada uno de ellos pudiera jugar el rol del discapacitado con el propósito de que vivenciaran alguna situación a las cuáles se ha enfrentado Silvia.

En esta sesión Silvia observaba como sus compañeros jugaban el rol del discapacitado y a su vez ponía atención a los comentarios los cuáles hacían referencia a ella de manera positiva, ante los cuáles ella reaccionaba satisfactoriamente y daba muestras de afecto a quienes hicieron comentarios de ella.

- **Sesión 7 “problemas de lenguaje”**

En la primera actividad, la actitud del grupo fue diversa, algunos mostraban angustia, desesperación, inquietud, o simplemente se empezaban a distraer en otras cosas, aunque algunos mantuvieron su atención durante toda la conversación.

Así mismo el grupo mostró estar interesado en el tema, estuvieron atentos durante la explicación, expusieron sus dudas y comentarios. En la segunda dinámica algunos alumnos se mostraron muy inseguros al leer, a otros les daba pena y otros se burlaban de sus compañeros. Al finalizar esta dinámica se hizo hincapié en cuanto a las burlas, ante lo cuál algunos alumnos expusieron su inconformidad y retomaron el cumplimiento de las reglas y el respeto.

En la segunda actividad, la actitud del grupo fue diferente, algunos estaban ansiosos, fueron poco tolerantes al no entender lo que les querían comunicar, sin embargo los que mostraron mayor angustia fueron los que jugaron el rol ya que se desesperaban y se mostraban impotentes al no darse a entender, aunque hubo algunos alumnos que se mostraron muy tolerantes con sus compañeros.

Al finalizar las dinámicas el grupo hizo una reflexión en cuanto a las experiencias, aportaron sus comentarios respecto al tema, confirmando con esto que el objetivo de esta sesión se cumplió satisfactoriamente.

En esta sesión Silvia participó en todas las actividades y logro realizar un trabajo en equipo con el grupo, ya que trataba de ayudar y comprender lo que decían los que jugaban el rol y a su vez estos le pedían su ayuda, generando con esto que Silvia se sintiera importante y parte del grupo, ya que su participación era cada vez más activa. Cuando se hizo la reflexión sus compañeros hacían referencia a las dificultades que presenta Silvia, haciendo hincapié en ayudarla y no molestarla por la forma en que habla, ante estos comentarios se observó que Silvia se sintió más aceptada por su grupo, ya que se acercaba con mayor frecuencia a sus compañeros y les demostraba ciertos afectos los cuáles eran correspondidos.

- **Sesión 8 “déficit de atención”**

Durante la primera actividad, el grupo mostró interés y disposición, expusieron sus dudas y comentarios. En la siguiente dinámica, el grupo tuvo diferentes reacciones, algunos estaban enojados, otros confundidos y otros mostraban inconformidad al no poder dedicarse a una sola actividad.

En la segunda actividad, el grupo tuvo una participación adecuada, aunque sus actitudes cambiaron conforme se desarrollaba la dinámica, ya que muchos alumnos exclamaban molestia por que no se les permitía terminar la tarea, otros se confundían, otros estaban desesperados, algunos mostraban angustia e impotencia, al ver que no podían terminar la actividad. Pero a pesar de las diversas actitudes, el grupo tuvo una participación constante.

Finalmente se hizo una reflexión de la sesión, en donde el grupo compartió sus experiencias y las emociones que habían tenido, por lo que se comprobó que el grupo realmente estaba sensibilizado en cuanto al tema y que habían cumplido el objetivo de la sesión.

En esta sesión se hizo el cierre del programa, donde algunos alumnos comentaron que les había gustado mucho haber podido conocer y vivenciar las diferentes situaciones de las personas con N.E.E., y algo importante que se observó en muchos momentos de las sesiones, es que la mayoría de los alumnos hacían hincapié al respeto, por lo que se concluye que uno de los principales mensajes y enseñanzas del programa estaba muy presente en los alumnos lo cuál demostraban en cualquier momento.

En esta sesión Silvia recibió el apoyo de todos sus compañeros para realizar las actividades ya que se le dificultaba realizar algunas. Al hacer el cierre del programa Silvia expresó que el programa le había gustado mucho porque pudo participar con el grupo.

Es importante señalar que durante la aplicación de las sesiones la maestra Paty estuvo presente en algunas de ellas, como fueron en la sesión: uno, dos, cinco, seis y siete, en las cuáles se mostraba interesada y trataba de apoyar en lo que se ofreciera, así mismo al finalizar las sesiones casi siempre realizaba preguntas o nos cuestionaba acerca de lo que se había trabajado, esto lo consideramos como un indicador de que le interesaba el tema y que tenía la intención de aprender acerca de los mismos, además en estas sesiones fue una participante pasiva ya que solo se dedicaba a escuchar y a tratar de apoyarnos con el grupo. En las demás sesiones no estuvo presente ya que la llamaban a juntas o se encontraba ocupada lo cuál no le permitía estar presente.

III. Sistema de Observación Conductual SOC-IS

El procedimiento que se realizó en este apartado es el mismo que anteriormente se mencionó en el caso de Rosa.

- **Análisis PRETEST (Caso Silvia Lorena)**

- **Tiempo 1 (entrada)**

En este cuadro se puede observar que las categorías conductuales más presentadas fueron desplazamiento (Des), Silvia se dirigía frecuentemente a la ventana del salón donde observaba quién pasaba o quién tocaba la puerta, así mismo tuvo dos desplazamientos al sanitario. Otra de las conductas fue actividad académica (Ac), Silvia realizaba un ejercicio de motricidad, con bolas de papel crepe las cuáles pegaba sobre unas líneas marcadas en una hoja, esta actividad la maestra se la asignó y era totalmente diferente a la que realizaba el resto del grupo. Así mismo se presentaron varias emisiones de la profesora hacia Silvia (← Pr), en las que la profesora se acercaba a supervisar el trabajo de Silvia, y le preguntaba como iba con su actividad. La última conducta más presentada fue otra respuesta (OR), a pesar de que Silvia realizaba su actividad en varias ocasiones se dedicó a comer su almuerzo (Ver tabla 1).

- **Tiempo 2 (recreo)**

En este cuadro las conductas más presentadas fueron, interacción social (S), cabe señalar que esta interacción fue sólo con un compañero (Xavier), quién era el único que le hablaba, su interacción fue continua, y casi durante todo el recreo se la pasaron juntos, platicaban y había conductas físicas como, abrazos y se tomaban de la mano, cabe señalar que Xavier la protegía mucho de las ofensas o agresiones físicas que había de otros compañeros hacia Silvia. La otra conducta más presentada fue, interacción social con la profesora o cualquier otro adulto (SPr), dichas interacciones fueron con una de las profesoras de apoyo de USAER, Silvia se acercaba con gran frecuencia a ella y platicaban, también se observaron conductas físicas como, abrazos o se tomaban de la mano (Ver tabla 2).

▪ **Tiempo 3 (salida)**

En este cuadro las conductas más frecuentes fueron, desplazamiento (Des), Silvia se la pasaba caminando en varias direcciones, se acercaba a la puerta, regresaba a su lugar y se acercaba a la ventana, también tuvo un desplazamiento al baño, casi no permanecía en su lugar. La otra conducta fue actividad libre (Al), en esta conducta Silvia, de repente realizaba la actividad que desde la mañana se le había asignado (pegar bolas de papel), aunque ya no existían supervisiones de la maestra hacia Silvia. Se puede observar que la actividad que se le había asignado a Silvia desde la mañana la niña la terminó hasta la salida, esto es importante porque el tiempo en realizarla por lo mucho son 20 minutos, pero se considera que esto sucede debido a que Silvia no se dedica por completo a terminar su actividad y más bien se la pasa desplazándose a diferentes lugares o realizando otras cosas, además de que la maestra no le llama la atención y no la supervisa durante todo el día (Ver tabla 3).

Tabla 1

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST

Sujeto Focal: Silvia

Tiempo: (1) Entrada

Tiempo 1	Observador 2									TOTAL
	Ac	←	← -	← Pr	S	Des	OR	→	→ Pr	
Observador 1										
Ac	5					2				7
←		5					2			7
← -	1		1							2
← Pr				5						5
S					3					3
Des						7			1	8
OR						1	4			5
→								2		2
→ Pr				1						1
TOTAL	6	5	1	6		10	6	2	1	40

▪ Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.766

Ac – Actividad académica

← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal

← - , Emisión negativa de otro niño hacia SF

← Pr, Emisión de la profesora hacia el SF

S , Interacción social

Des, Desplazamiento

Or, Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal

→ Pr, Emisión a la profesora u otro adulto

Tabla 2

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST
Sujeto Focal: Silvia
Tiempo: (2) Recreo

Tiempo 2	Observador 2						TOTAL
	←	S	Spr	Des	OR	→	
Observador1							
←	1						1
S		10					10
Spr			10				10
Des		1		9			10
OR				1	3		4
→						5	5
TOTAL	1	11	10	10	3	5	40

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.936**

← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal
 S, Interacción social
 Spr, Interacción social con la profesora u otro adulto

Des, Desplazamiento
 Or, Otra respuesta
 → Emisión del sujeto focal

Tabla 3

Matriz de confusión de la observación en el PRETEST

Sujeto Focal: Silvia

Tiempo: (3) Salida

Tiempo 3	Observador 2										
	←	← -	← Pr	G	Al	Acspr	Des	OR	→	→ Pr	TOTAL
Observador 1											
←	3										3
← -		1									1
← Pr	1		2								3
G				3	7						10
Al							2				2
Acspr						2		2			4
Des							8				8
OR								2			2
→									4		4
→ Pr										3	3
TOTAL	4	1	2	3	7	2	10	4	4	3	40

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.856**

- ← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal
- ← - , Emisión negativa de otro niño hacia el sujeto focal
- ← Pr, Emisión de la profesora hacia el sujeto focal
- G, Instrucciones dadas al grupo por la profesora
- Al, Actividad libre

- Acspr, Actividad académica y social con profesora
- Des, Desplazamiento
- Or, Otra respuesta
- Emisión del sujeto focal
- Pr Emisión a la profesora u otro adulto

- **Análisis POSTEST (Caso Silvia Lorena)**

- **Tiempo 1 (entrada)**

En este cuadro se puede observar que las categorías conductuales más presentadas fueron actividad académica (Ac), Silvia se encontraba realizando un ejercicio de la materia de español, tenía que remarcar las vocales con crayola y después tenía que pegar sopa a cada vocal. La otra conducta más presentada fueron varias emisiones de otro niño hacia Silvia (←), estas fueron emitidas por tres compañeros de su grupo, las cuáles en su mayoría eran para preguntarle algo a Silvia o para ver cuál era la actividad que Silvia estaba realizando. Aquí existe una gran diferencia con el pretest, ya que en el otro las emisiones que existían hacia Silvia eran sólo emitidas por un solo sujeto a diferencia de este, ya que aquí existen emisiones por varios compañeros y no sólo uno (Ver tabla 1).

- **Tiempo 2 (recreo)**

En este cuadro se puede observar que las categorías conductuales más presentadas fueron, Emisión de otro niño (s) hacia el sujeto focal (←), estas emisiones hacia Silvia fueron hechas por cuatro compañeros de su grupo, los cuáles se acercaban a ella y le hacían preguntas o simplemente se acercaban a darle un dulce, o le daban la mano, también hubo emisiones por parte de dos compañeras del otro grupo de segundo quienes se acercaron a Silvia a preguntarle algo y después se retiraron. La otra conducta más frecuente fue interacción social (S), la cuál estableció con 3 niñas, 2 niños de su grupo y con dos niñas del grupo de su hermana, entre los cuáles platicaban, caminaban tomando de la mano a Silvia. Cabe señalar que la mayoría del recreo Silvia permaneció con este grupo de compañeros con los que interactuaba. Es importante señalar que a diferencia del pretest, el grado de interacción social de Silvia se incrementó, principalmente en el número de sujetos (Ver tabla 2).

- **Tiempo 3 (salida)**

En este cuadro se puede observar que las categorías conductuales más presentadas fueron, desplazamiento (Des), Silvia se dirigía con gran frecuencia a la puerta, la ventana, al escritorio de la maestra, y a las bancas de otros compañeros, en esta última se da otra de las conductas más frecuentes, que fue interacción social (S), la cuál realizó al acercarse a varios compañeros con los cuáles se pudo a platicar repetidas ocasiones, en realidad en esta bloque Silvia la mayoría del tiempo se la paso desplazándose e interactuando con sus compañeros, por lo que casi no dedico nada de tiempo a realizar sus actividades académicas (Ver tabla 3).

Tabla 1

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST

Sujeto Focal: Silvia

Tiempo: (1) Entrada

Tiempo 1	Observador 2										
	Ac	Al	Des	OR	→Pr	←	←-	G	S	Spr	TOTAL
Observador 1											
Ac	9										9
Al		1									1
Des			2								2
OR				3							3
→Pr					7						7
←						8					8
←-							1				1
G								2			2
S									2		2
Spr										5	5
TOTAL	9	1	2	3	7	8	1	2	2	5	40

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= .1000**

Ac, Actividad académica

Al, Actividad libre

Des, Desplazamiento

Or, Otra respuesta

→Pr, Emisión a la profesora u otro adulto

← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal

←- , Emisión negativa de otro niño hacia el sujeto focal

G, Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro adulto

S, Interacción social

Spr, Interacción social con la profesora o cualquier otro adulto

Tabla 2

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST
Sujeto Focal: Silvia
Tiempo: (2) Recreo

Tiempo 2	Observador 2							TOTAL
	OR	→	→ Pr	←	← -	S	Spr	
Observador1								
OR	5							5
→		4	1					5
→ Pr			6					6
←				11				11
← -					2			2
← Pr						8		8
S							3	3
Spr								
TOTAL	5	4	7	11	2	8	3	40

▪ **Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.970**

Or, Otra respuesta
 →, Emisión del sujeto focal
 → Pr, Emisión a la profesora u otro adulto
 ← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal

← -, Emisión negativa de otro niño hacia el sujeto focal
 S, Interacción social
 Spr, Interacción social con la profesora o cualquier otro adulto

Tabla 3

Matriz de confusión de la observación en el POSTEST

Sujeto Focal: Silvia

Tiempo: (3) Salida

Tiempo 3	Observador 2											
	Ac	Des	OR	→	→Pr	←	←-	←Pr	G	S	Spr	TOTAL
Observador 1												
Ac	3											3
Des		5										5
OR		2	5									7
→				3								3
→Pr					2							2
←		1				4						5
←-							2					2
←Pr								1				1
G									1			1
S										6		6
Spr											5	5
TOTAL	3	8	5	3	2	4	2	1	1	6	5	40

▪ Confiabilidad por el coeficiente de Kappa= 0.915

Ac, Actividad académica

Des, Desplazamiento

Or, Otra respuesta

→ Emisión del sujeto focal

→Pr, Emisión a la profesora

← Emisión de otro niño hacia el sujeto focal

←- , Emisión negativa de otro niño hacia el SF

←Pr, Emisión de la profesora hacia el SF

G, Instrucciones dadas al grupo por la profesora

S, Interacción social

Spr, Interacción social con la profesora

IV. Sociometría

A continuación se presentan los resultados arrojados por medio del desarrollo de un sociograma, el cuál permitió medir la interacción social del grupo en dos momentos pretest y postest.

- En el pretest los resultados obtenidos son los siguientes:

En la tabla de lado izquierdo se observa que la posición que ocupa Silvia es casi al final de la tabla, por lo que se puede afirmar que Silvia es poco aceptada y elegida por sus compañeros. En la tabla de lado derecho se observa que la posición que ocupa Silvia negativamente es la número uno, por lo que se puede inferir que Silvia es la más rechazada por su grupo, y por lo tanto el grado de aceptación hacia ella es casi nulo.

Los lugares están ordenados de mayor a menor, conforme el número total de elecciones que recibieron de sus compañeros cada sujeto. El número se lista hace referencia a la lista original, ordenados alfabéticamente por el primer apellido.

PRETEST

Elecciones Positivas

Lugar	No. Lista	Sujeto	Positivas
1	15	Eduardo	21
2	18	Bruno	16
3	7	Maria I.	15
4	9	Carolina	14
5	11	Karla	13
6	2	Sergio M	12
7	16	Ariel	12
8	22	Karen I.	12
9	14	Alejandra	10
10	20	Sandra	9
11	8	Antonio	7
12	21	Azucena	6
13	13	Diana	5
14	17	Wendy	5
15	19	Mary Cruz	5
16	25	Jessie	5
17	26	Lourdes	5
18	1	Oscar	4
19	10	Jair	4
20	23	Karen M.	4
21	6	Silvia	3
22	12	José L.	2
23	3	Mario H.	1
24	4	Javier A.	1
25	24	Miriam	1
26	5	Ulises A.	0

Elecciones Negativas

Lugar	No. Lista	Sujeto	Negativas
1	6	Silvia	15
2	10	Jair	14
3	16	Ariel	12
4	1	Oscar	9
5	18	Bruno	9
6	4	Javier A.	7
7	14	Alejandra	7
8	20	Sandra	5
9	3	Mario H.	4
10	12	José L.	4
11	13	Diana	4
12	24	Miriam	4
13	2	Sergio M	3
14	5	Ulises A.	3
15	9	Carolina	3
16	8	Antonio	2
17	11	Karla	2
18	22	Karen I.	2
19	23	Karen M.	2
20	26	Lourdes	2
21	17	Wendy	1
22	19	Mary Cruz	1
23	21	Azucena	1
24	25	Jessie	1
25	7	Maria I.	0
26	15	Eduardo	0

- En el postest los resultados arrojados fueron los siguientes:

En la tabla de lado izquierdo, la posición que ocupa Silvia positivamente ascendió diecisiete lugares en comparación al pretest, ocupando en esta tabla el cuarto lugar, lo cuál indica que el programa de sensibilización causó un gran impacto en el grupo y en Silvia, demostrando que el nivel de interacción social y la aceptación del grupo hacia Silvia y viceversa cambio rotundamente favoreciendo su nivel de integración.

En la tabla de lado derecho el lugar que ocupa Silvia descendió en comparación con el pretest, el cuál es un buen indicador ya que demuestra que Silvia ya no es tan rechazada por su grupo y que existen personas que ahora son más rechazados que ella, aunque el rechazo hacia Silvia no ha desaparecido completamente pero ya es mínimo.

Se puede concluir que evidentemente en este grupo se esquematizan cambios favorables en los sujetos, lo cuál pudo haber sido efecto de la sensibilización aplicada, y que a su vez esta favoreció la integración y la interacción social del sujeto focal la cuál es más que evidente después de la aplicación, en donde se observó un ambiente de aceptación.

El procedimiento que se llevó a cabo para asignar el lugar y el número de lista fue el mismo que en el pretest.

POSTEST

Elecciones Positivas

Lugar	No. Lista	Sujeto	P+
1	2	Sergio M	24
2	13	Diana	19
3	9	Carolina	17
4	6	Silvia	16
5	7	María I.	14
6	22	Karen I.	13
7	25	Jessie	13
8	4	Javier	12
9	3	Mario	11
10	15	Eduardo	11
11	18	Bruno	11
12	8	Antonio	10
13	24	Miriam	10
14	14	Alejandra	9
15	19	Mary Cruz	8
16	11	Karla	7
17	23	Karen M.	6
18	12	José Luis	5
19	21	Azucena	5
20	1	Oscar	4
21	16	Ariel	4
22	20	Sandra	4
23	26	Lourdes	3
24	5	Ulises	1
25	17	Wendy	1
26	10	Jair	0

Elecciones Negativas

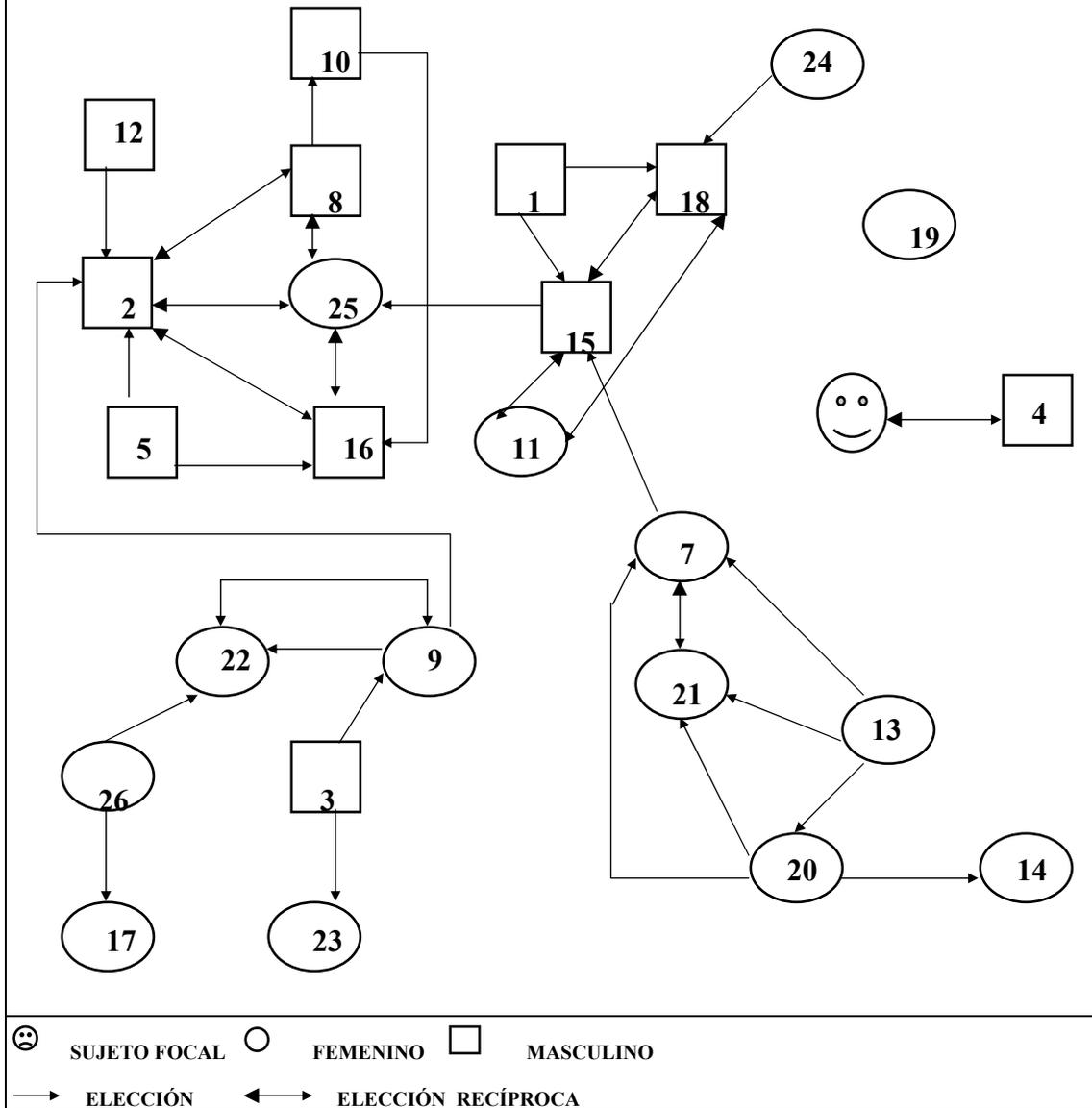
Lugar	No. Lista	Sujeto	P-
1	1	Oscar	15
2	4	Javier	14
3	13	Diana	10
4	14	Alejandra	10
5	20	Sandra	10
6	24	Miriam	8
7	6	Silvia	6
8	17	Wendy	6
9	19	Mary Cruz	5
10	2	Sergio	4
11	10	Jair	3
12	18	Bruno	3
13	26	Lourdes	3
14	5	Ulises	2
15	7	María I.	2
16	8	Antonio	2
17	9	Carolina	2
18	16	Ariel	2
19	25	Jessie	2
20	3	Mario	1
21	12	José L.	1
22	15	Eduardo	1
23	22	Karen I.	1
24	11	Karla	0
25	21	Azucena	0
26	23	Karen M.	0

En primer término se presenta un sociograma colectivo, a efecto de tener una visión global de la interacción de todo el grupo, para ello se seleccionó solamente el reactivo 1 ¿Quiénes son tus amigos?, y se presenta el sociograma correspondiente al inicio y al final de la intervención. Cabe destacar que solamente se presenta un reactivo para posteriormente centrarse en las interacciones del sujeto focal con el resto del grupo, en donde si se abordarán todos y cada uno de los reactivos por separado que se emplearon en el sociograma a efecto de poder cumplir el objetivo propuesto en el presente trabajo.

Mapa y descripción del Sociograma Colectivo Pretest

Reactivo 1: ¿Quiénes son tus amigos?

Grupo 3° B

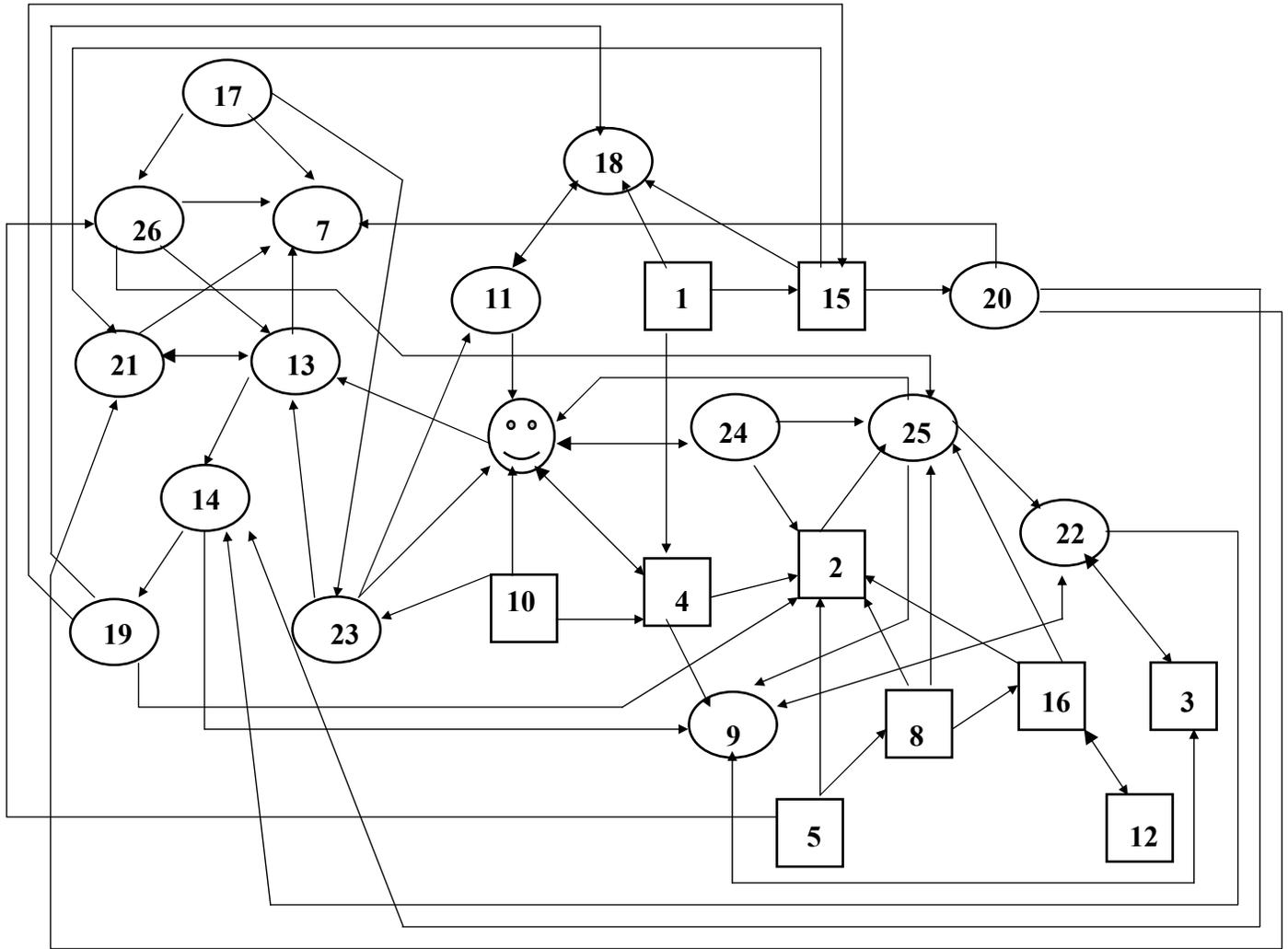


En esta mapa se puede identificar que las interacciones del grupo se presentan en cuatro subgrupos y una díada, en cuanto al sujeto focal se observa que ella solo elige a un niño y este a su vez la elige, por lo que la interacción social del sujeto focal con su grupo es casi nula.

Mapa y descripción del Sociograma Colectivo Postest

Reactivo 1: ¿Quiénes son tus amigos?

Grupo 3° B



☺ SUJETO FOCAL ○ FEMENINO □ MASCULINO

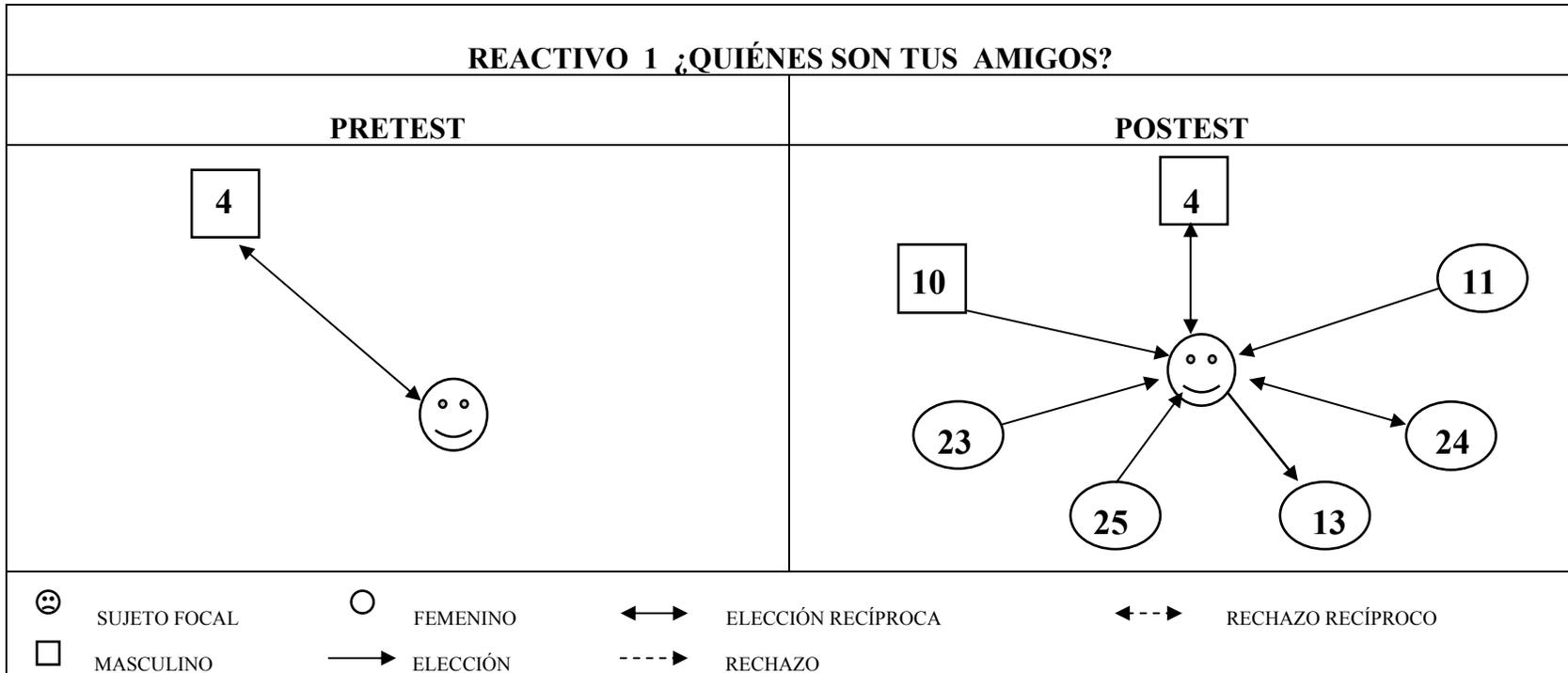
→ ELECCIÓN ↔ ELECCIÓN RECÍPROCA

En este mapa se puede observar que hubo un gran avance en las interacciones sociales del grupo las cuáles se presentan de manera más unida, a su vez también se puede identificar un gran avance en las relaciones sociales del sujeto focal las cuáles aumentaron considerablemente en comparación al pretest.

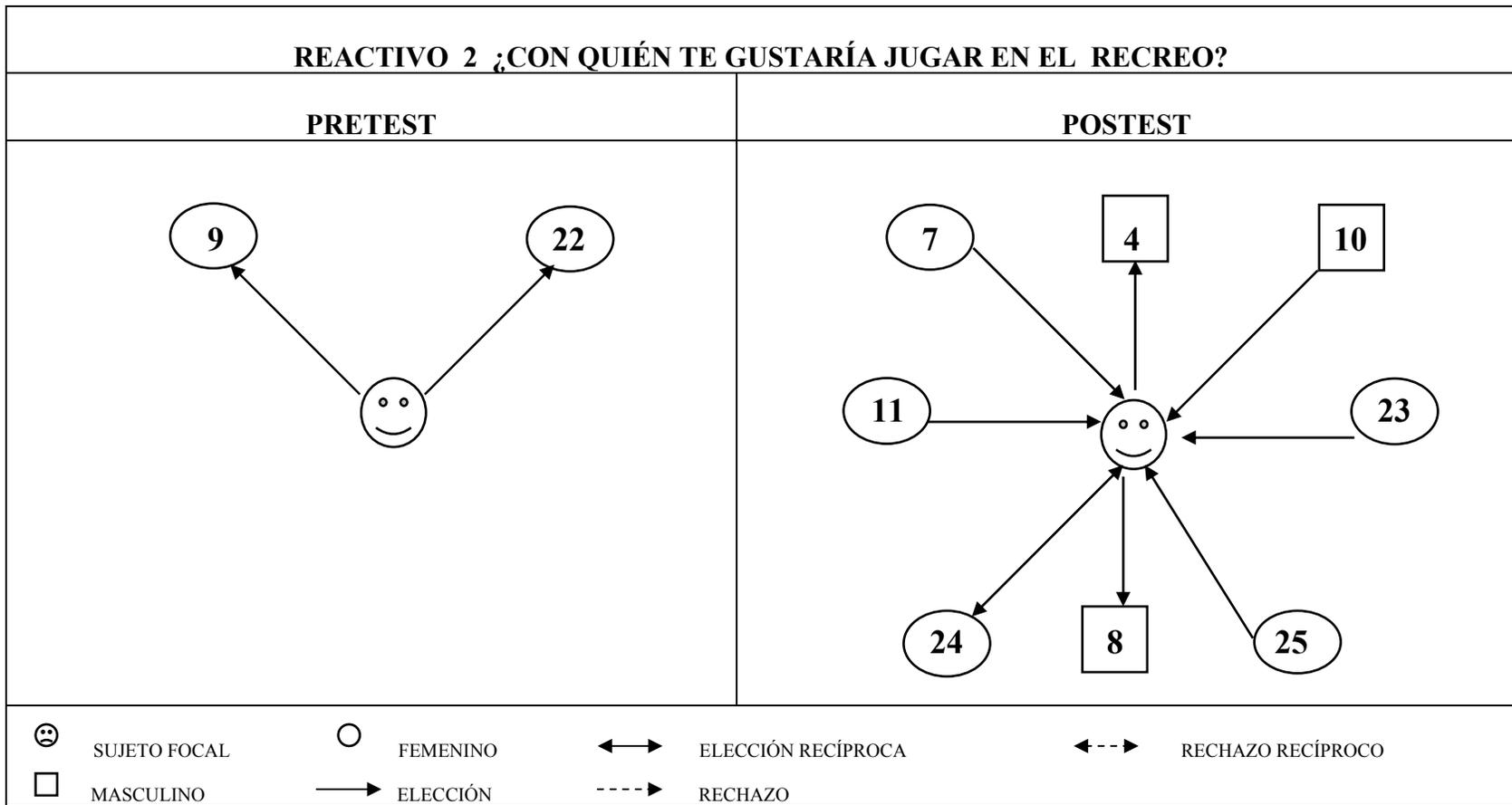
A continuación se esquematizan los mapas del sociograma individual y la descripción de lo que se observó en cada reactivo, en los cuáles se podrá comprobar y observar como se dieron los procesos de interacción social del grupo y el sujeto focal en un antes y un después.

Mapa y descripción de los Sociogramas Individuales

Sujeto Focal: Silvia Lorena
Grupo: 3° B



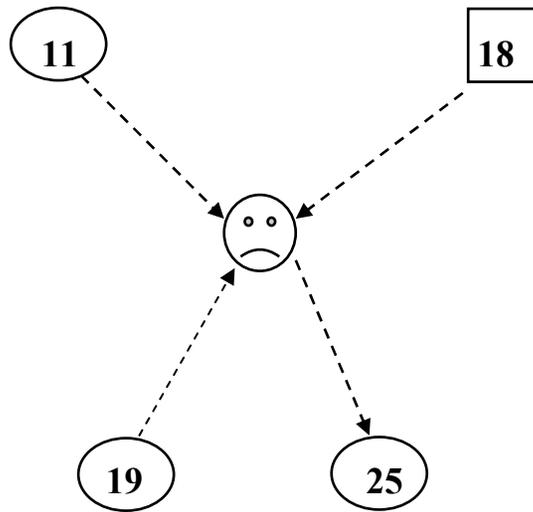
- En estos mapas se representa una notable diferencia entre el pretest y el posttest, se puede observar que en el pretest Silvia sólo acepta a una persona y a su vez este la elige, en el posttest Silvia hace la misma elección anterior yy a su vez esta persona la elige, con la diferencia de que Silvia elige a dos personas más y es elegida por cinco personas. En este reactivo la aceptación hacia Silvia y viceversa se incrementaron favorablemente.



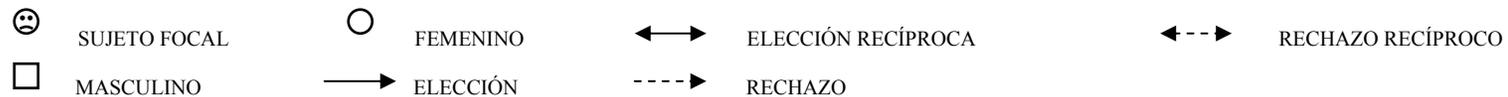
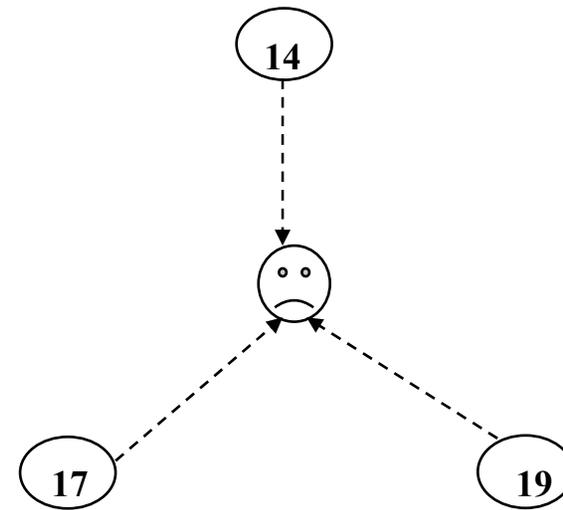
- En este mapa se puede observar que en el pretest Silvia elige a dos personas y a ella nadie la elige, la diferencia con el posttest es que es elegida por las mismas seis personas que en el posttest del reactivo 1, además de que es elegida por una persona más y ella elige a otro de sus compañeros, esto nos indica que a comparación del pretest el número de personas que aceptan a Silvia se incremento después de la aplicación del programa y que ella también acepta más a sus compañeros. Podemos observar que es notable el interés de Silvia por integrarse, ya que existe una mayor identificación con sus compañeros y viceversa.

REACTIVO 3 ¿CON QUIÉN NO TE GUSTARÍA JUGAR EN EL RECREO?

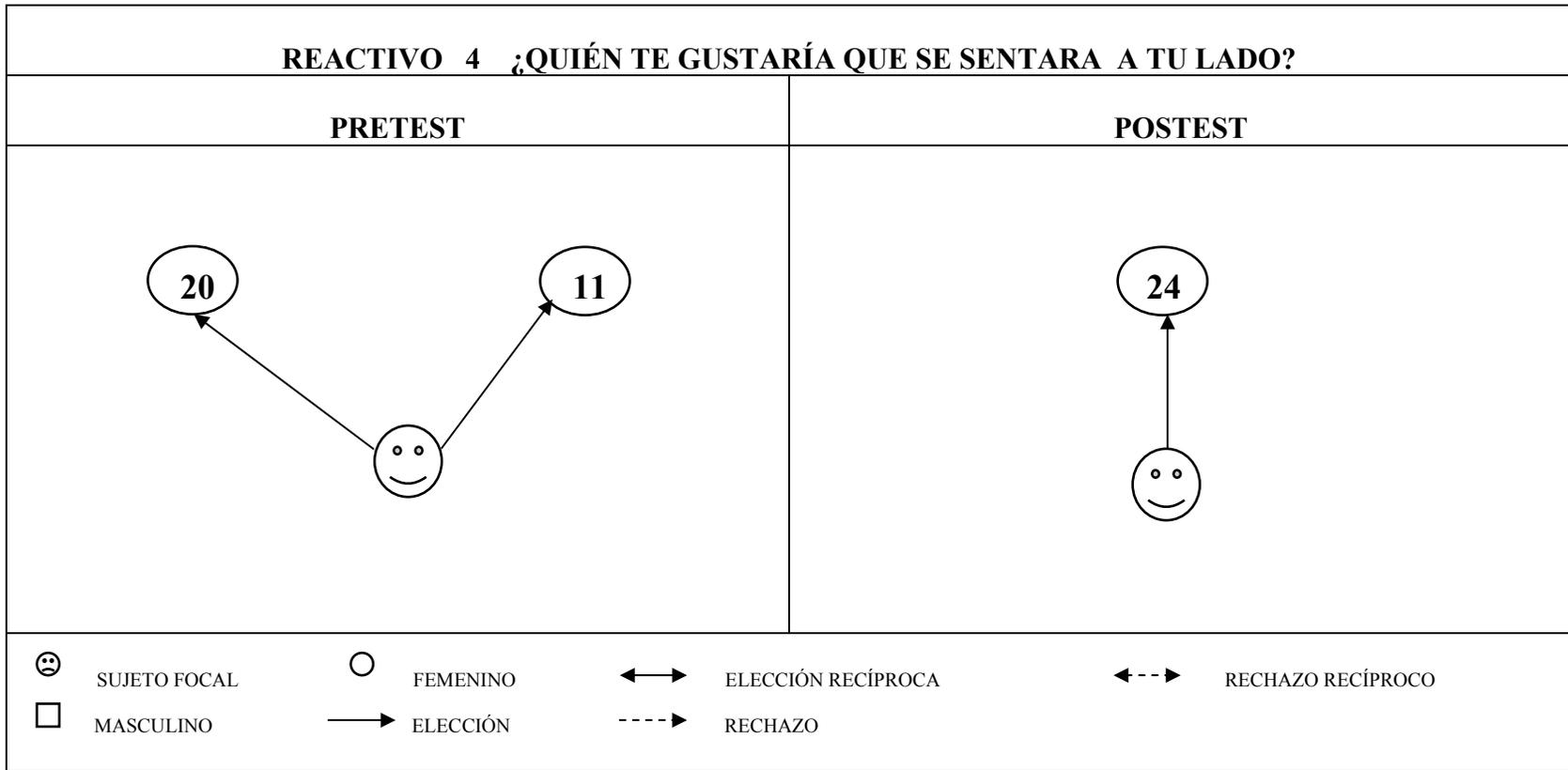
PRETEST



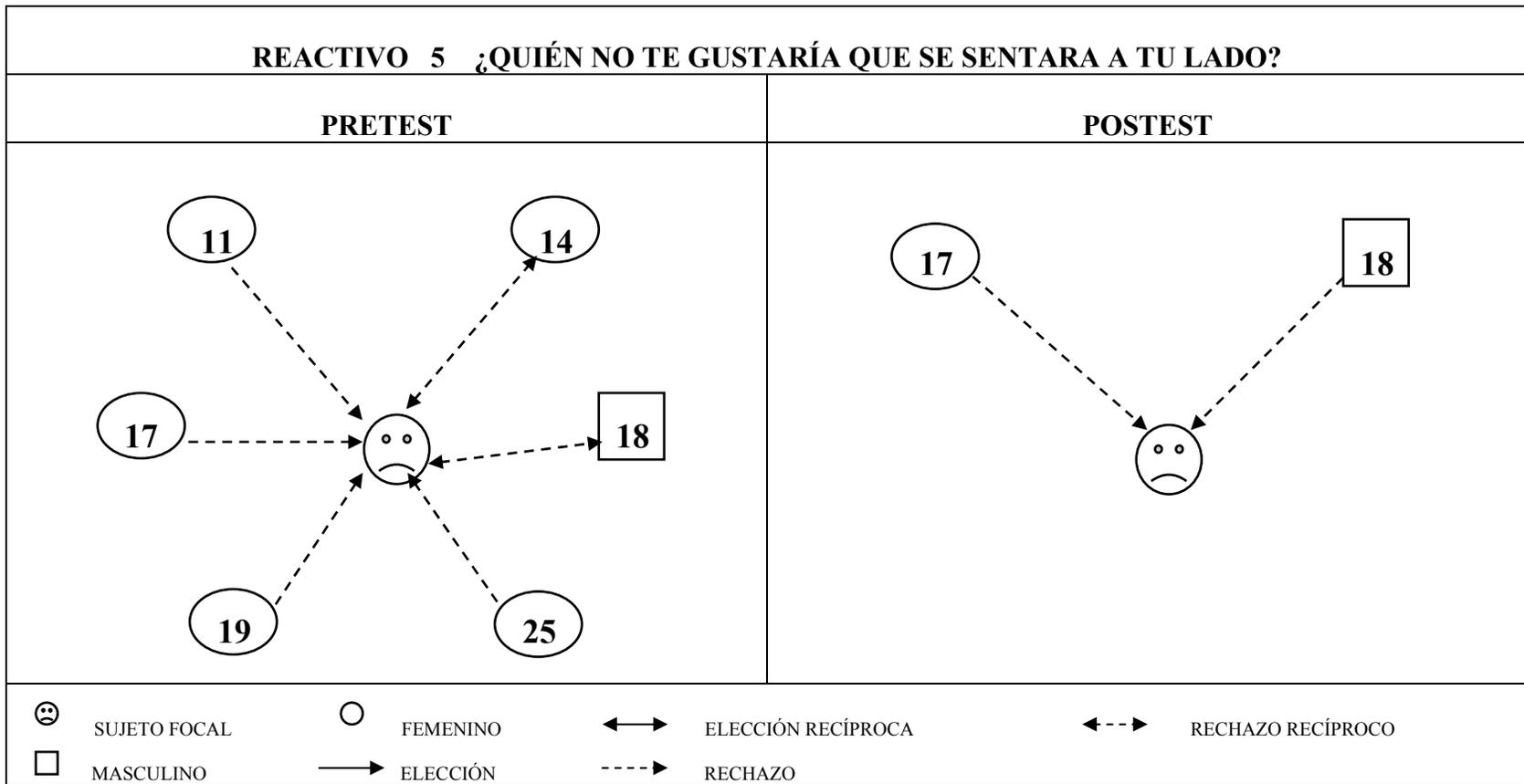
POSTEST



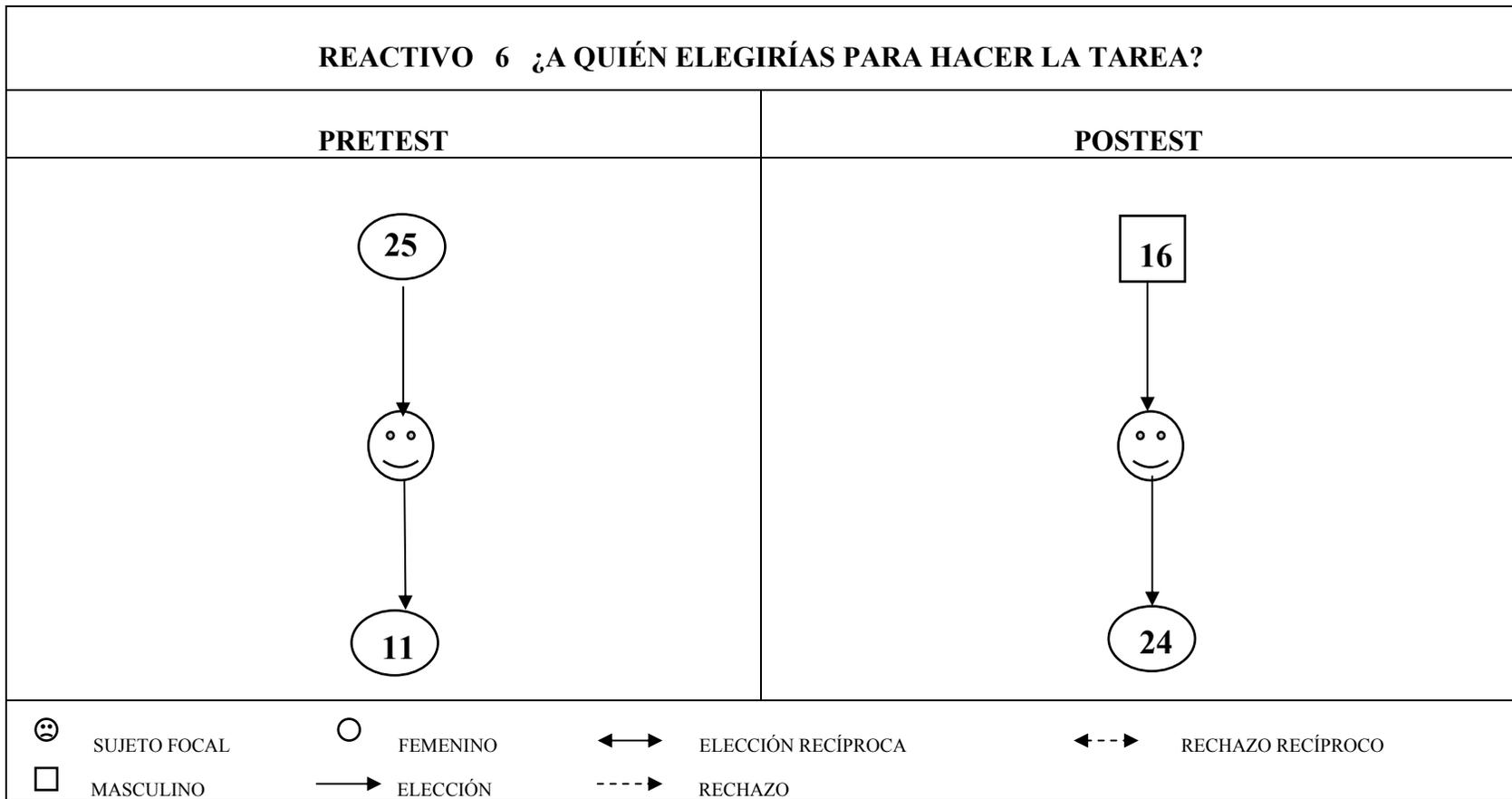
- En este mapa se observa que en el pretest Silvia es rechazada por tres personas y a su vez ella rechaza a una persona. En este reactivo no hubo una gran diferencia entre el pretest y el posttest, siendo que en el posttest el número de rechazos no disminuyó, ya que dos de sus compañeras la rechazan y a su vez ella rechaza a una persona. Lo cual puede indicar que este reactivo no se vio muy favorecido con la aplicación del programa, ya que muchos la siguen rechazando para jugar con ella en el recreo. O talvez simplemente no existe empatía con estos sujetos ya que podemos observar que son sujetos que no aparecieron en el reactivo dos, por lo que talvez se rechazan por que no hay una identificación entre ellos.



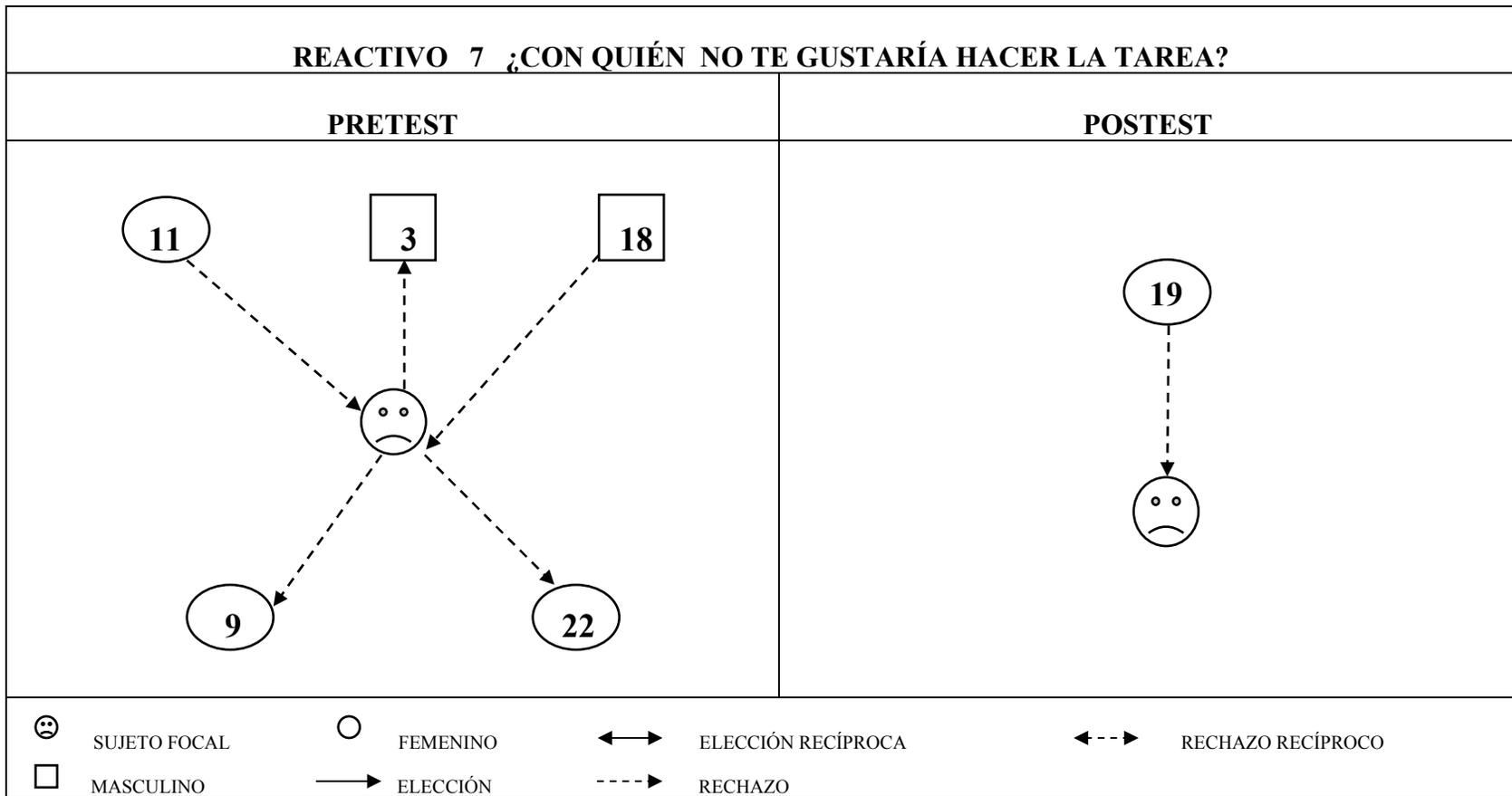
- En este mapa se observa que Silvia en el pretest elige a dos personas pero no es elegida por ninguno, en este reactivo no hay una gran diferencia entre el pretest y el posttest, dado que en el posttest ninguno de sus compañeros la elige, y ella solo elige a una persona, por lo que se puede señalar que este reactivo no se vio muy favorecido, algo que pudo influir en que nadie elija a Silvia, es por que el lugar de Silvia dentro del salón es en una banca hasta atrás de todas las filas y nadie comparte con ella esa banca, entonces esto puede influir en que el grupo identifica a Silvia como la niña que se sienta hasta el final y sola, lo cuál puede causar que sea poco elegida para compartir una banca.



- En este reactivo se puede observar que en el pretest Silvia es rechazada por cinco de sus compañeros, así mismo hay un rechazo recíproco con uno de sus compañeros, en este cuadro si se muestra una gran diferencia ya que en el posttest el número de personas que la rechazan es menor, ya que solo dos personas la rechazaron, las cuáles ya la habían rechazado en el pretest, pero Silvia en el posttest no rechaza a nadie. Esto puede ser un efecto causado por la aplicación del programa el cuál fomento que el número de rechazos disminuyera considerablemente. Además podemos observar que Silvia no rechaza a nadie, por lo que talvez a ella le agradaría que alguien se sentara a su lado.



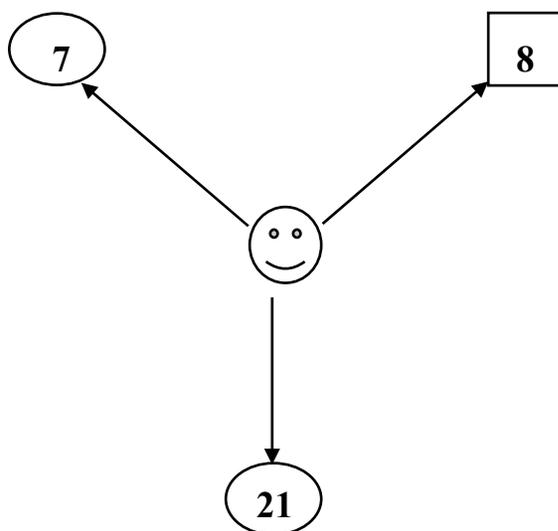
- En este mapa se observa que en el pretest Silvia es elegida por una persona y a su vez Silvia elige a una sola persona, en este cuadro no existe diferencia ya que en el posttest el número de aceptación no se incremento ni tampoco disminuyo, aunque si existe una diferencia, ya que las personas que la eligen no son las mismas que en el pretest, y las personas a las que ella elige tampoco son las mismas. En este reactivo se esperaba que el número de elecciones se incrementaran, cabe señalar que talvez esto no sucedió debido a las propias características de Silvia, ya que para el grupo es más que claro que ella no realiza las mismas actividades y a su vez Silvia lo sabe, y talvez esto los limita para elegirse ya que nunca han tenido la oportunidad de realizar el mismo trabajo.



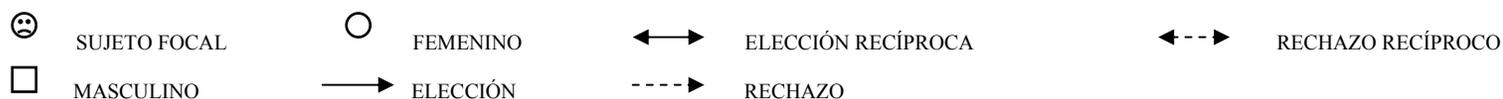
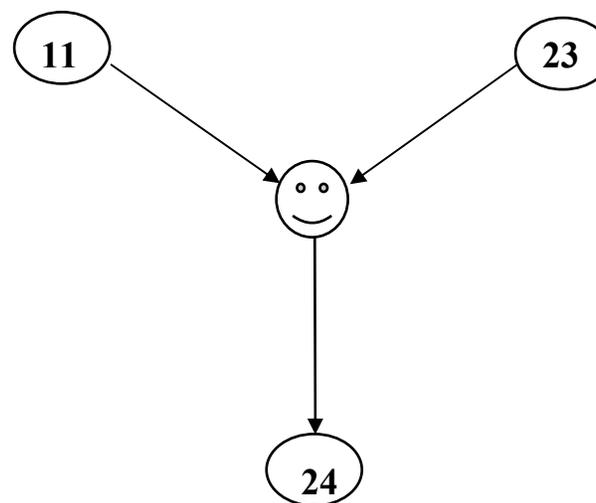
- En este reactivo se observa que en el pretest Silvia es rechazada por dos personas y ella rechaza a tres personas, en este reactivo se observa una gran diferencia con el posttest, ya que en este ya solo es rechazada por una persona y Silvia ya no rechaza a ninguno de sus compañeros. Esta diferencia puede ser a causa de la aplicación del programa, el cuál favoreció la aceptación de Silvia hacia sus compañeros. Sin embargo, puede ser que las características de Silvia influyen para que no quieran realizar la tarea con ella y por eso la rechazan. Aunque hay que destacar que el número de rechazos disminuyó.

REACTIVO 8 ¿A QUIÉN TE GUSTARÍA INVITAR A JUGAR A TU CASA?

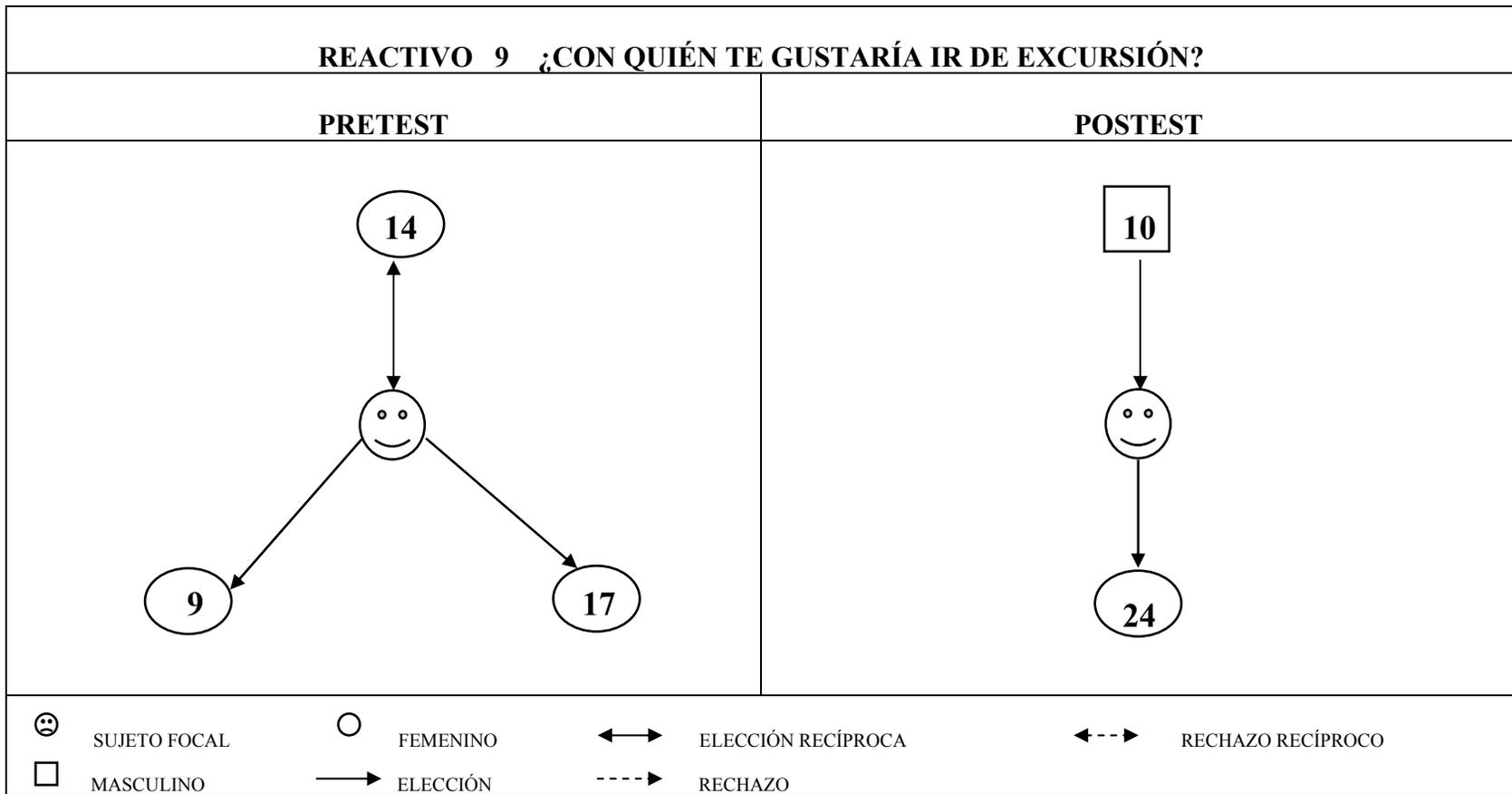
PRETEST



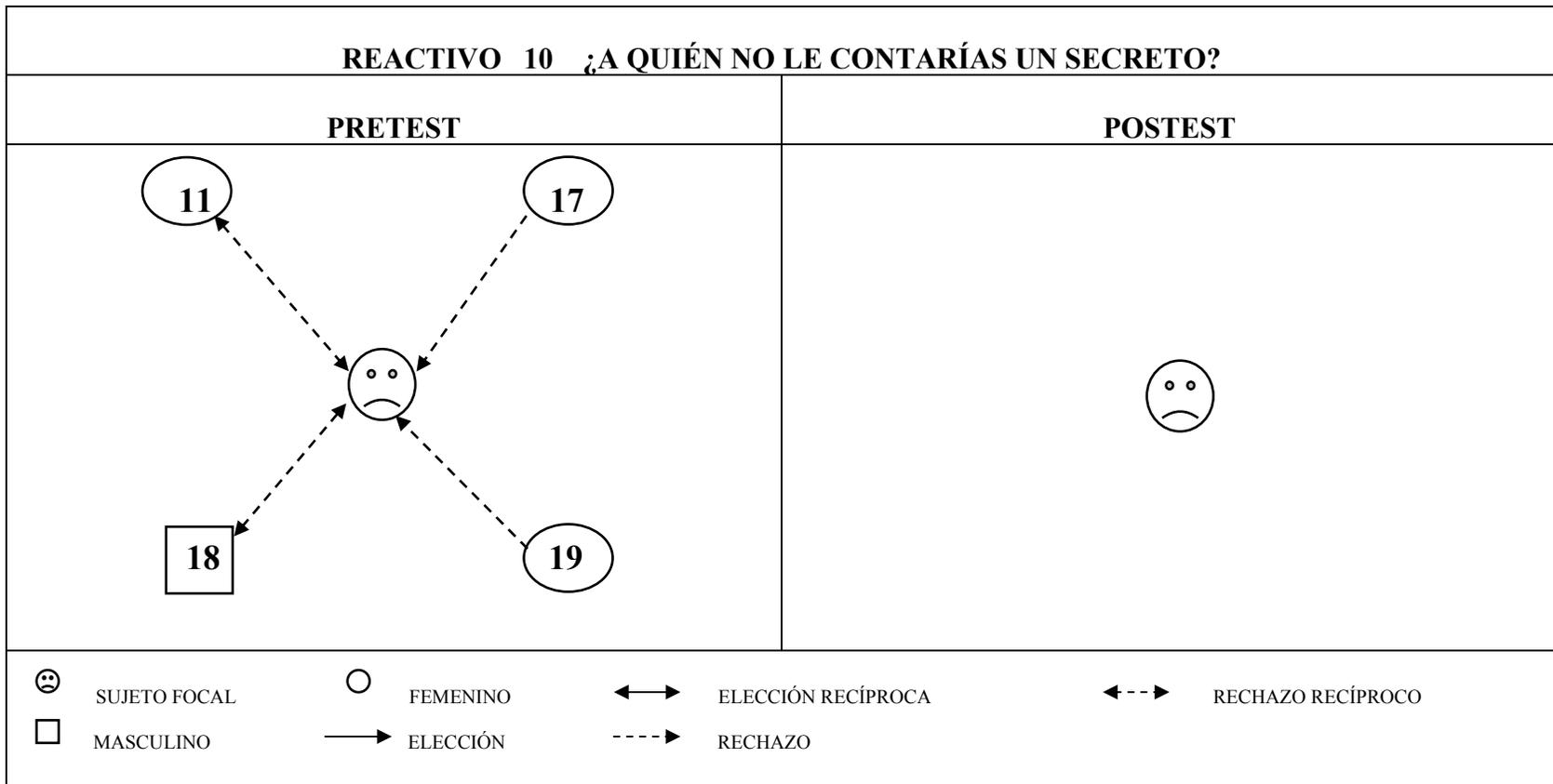
POSTEST



- En este mapa se observa una gran diferencia entre el pretest y el posttest, ya que en el pretest Silvia no fue elegida por ninguno de sus compañeros pero ella elige a tres, esto a diferencia del posttest en donde es elegida por dos de sus compañeras y ella elige a una persona. Es notable la diferencia debido a que después de la aplicación del programa, la relación de grupo hacia Silvia se modificó, favoreciendo la aceptación de esta.



- En este mapa se observa que en el pretest Silvia elige a dos personas y existe una aceptación recíproca con una de sus compañeras, así mismo en este reactivo no se ve una gran diferencia en comparación al posttest, ya que en este Silvia elige a una sola persona y es elegida por uno de sus compañeros. Es así como se puede señalar que este reactivo no se vio favorecido lo suficiente ya que los resultados no eran los esperados. Pero cabe señalar que la aceptación de Silvia se modificó y las elecciones fueron hacia diferentes compañeros, esto se debe a que Silvia cumple un rol fundamental en este grupo, ya que es tomada en cuenta favoreciendo su interacción con el grupo.



- En este mapa se observa que entre el pretest y el postest existió una diferencia considerable siendo este un reactivo negativo, ya que en el pretest Silvia fue rechazada por tres personas y hubo un rechazo recíproco con uno de sus compañeros, sin embargo en el postest Silvia no fue rechazada por ninguno de sus compañeros y a su vez ella no rechazó a nadie, por lo que se puede señalar que la aplicación del programa causó efecto, ya que los resultados fueron favorables y esto se ve reflejado en las elecciones de ambos.

Aunque no se tenía contemplado llevar un registro específico de la conducta de la maestra Paty consideramos pertinente mencionar algunas observaciones que se hicieron sobre Paty, como; fue muy participativa durante la investigación, además apoyo mucho nuestro trabajo ya que trataba de reforzar lo que sus alumnos aprendían, y sobre todo mostraba mucho interés por conocer para que realizáramos dicha investigación, cuál era nuestra finalidad y sobre todo de que manera podía apoyar.

Capítulo V

Discusión

Para realizar este apartado es necesario retomar el Marco Teórico el cuál sustenta nuestras conclusiones.

Es importante señalar que la educación especial ha tenido una serie de transformaciones a través del tiempo, la cuál en sus inicios fue una educación segregadora, excluyente y etiquetante hacia los sujetos que presentaban alguna discapacidad, dichos sujetos eran considerados como anormales.

Esta concepción generaba que fueran ingresados a orfanatos, manicomios, prisiones e incluso que se practicara con ellos el infanticidio, ya que estos sujetos se consideraban como un peligro para la sociedad.

Con el paso del tiempo se ha dado paulatinamente un cambio en dicha concepción, la cuál evita seguir segregando a estos sujetos, por el simple hecho de que todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y en derecho y todos forman parte de la humanidad, por lo tanto tienen el derecho a ser diferentes y a considerarlos como tales.

Es por eso que sustentamos que el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento es el principio que permite construir una nueva concepción de la educación especial como señala la SEP/D.G.E.E. (1992).

Dicha concepción son en la integración educativa, las cuáles definen como lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.

Se precisa que dicho concepto es relativo porque va a depender del entorno social de la persona, de sus características individuales e incluso de su familia.

Así mismo se está de acuerdo en que los argumentos de excluir a los alumnos no son válidos, pues la escuela es un espacio que, lejos de favorecer la reproducción de patrones de conducta negativos, debe propiciar el crecimiento de la diversidad tanto en el ámbito propiamente académico como en el ámbito social.

Es por ello que coincidimos con Guajardo (1998) quién define el término de las Necesidades Educativas Especiales como una pretensión de asimilar la interactividad social que se gesta entre los

agentes y su realidad escolar, por lo que la propia discapacidad no es causa de las N.E.E., sino de las consecuencias sociales de ésta.

Considerando estos aspectos coincidimos con la postura de Saad (1997) quién señala que la atención a estas necesidades no solo requiere de técnicas para integrar al aula regular, sino que es indispensable partir de un cambio fundamental de concepción, tanto del aprendizaje y la enseñanza, como de las relaciones sociales que se dan en la escuela.

Se considera que los alumnos pueden presentar N.E.E. debido a tres grandes factores: ambiente social y familiar, ambiente escolar y condición individual. Según nosotros consideramos que estos factores son de gran importancia y apoyamos la postura porque a través de la investigación se observó que no sólo es indispensable integrar y adaptar un currículum cuándo se deja a un lado el aspecto afectivo, el cuál tiene que ver con los ambientes sociales tanto familiares como educativos los cuáles al ser desatendidos disminuyen las oportunidades para llevar a cabo una integración educativa favorable para los sujetos.

En general se puede decir que las N.E.E., no son ni una característica particular del alumno, ni algo inherente a su persona, sino el resultado de la interacción entre una serie de factores (ambientales, familiares, escolares y sociales) y sus características personales.

De esta manera uno de los retos más grandes e importantes que tiene la educación es conjuntar a todos sus alumnos en un mismo sistema educativo, con un mismo currículum pero respetando las capacidades de cada alumno y proporcionando las ayudas que cada uno requiera.

Este reto de la educación esta vinculado con el concepto de Integración, el cuál esta apoyado en los criterios de justicia e igualdad, es decir que todos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades lo más normalizadoras posibles, personas que favorezcan el contacto y la socialización y les permitan en el futuro colaborar y participar mejor en la sociedad. Es por ello que estamos de acuerdo en que la normalización, es un concepto que establece que las personas, sin importar sus diferencias deben estar en un ambiente social, cultural, familiar, escolar y laboral, en donde los ritmos se aproximen al máximo a la realidad en la cual todos nos desenvolvamos (IMSS, 1985).

La integración supone un cambio, una transformación de los principios y de las prácticas educativas.

Es así que el Programa Nacional de Integración en México define la Integración Educativa como un modelo que pretende unificar la educación regular y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje (DEE/SEP, 1994). El concepto de Integración es demasiado polisémico ya que algunos lo definen como un medio o instrumento para alcanzar una normalización de las personas, otros piensan en ella como una

respuesta a las necesidades que presentan los alumnos en el ámbito educativo, afectivo y social, las cuáles pueden ser transitorias o permanentes. Ambas posturas son relevantes y las cuáles aprobamos, asimismo concordamos con Bautista (1993), que sostiene que normalizar no significa pretender en convertir en normal a una persona con discapacidad, sino aceptarlo tal como es; reconociéndole con sus diferencias los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios necesarios para que pueda desarrollar al máximo, sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

Es por eso que coincidimos con Benbassat (1994) en que la integración es una excelente opción tanto para los alumnos con N.E.E. como para los que no las tienen, siempre y cuándo sea desarrollada con las debidas condiciones y con los recursos adecuados, contribuyendo a lograr una mejor socialización entre los alumnos y una aceptación natural de las diferencias individuales de cada ser humano. La cuál es una de las principales ventajas de la integración educativa.

En México se han llevado a cabo acciones a favor de la Integración Educativa de las personas con N.E.E. Es por eso preciso hablar de la existencia e importancia que tienen dos de los Centros promotores de la integración educativa en México, estos son:

1. Centro de Atención Múltiple (CAM), es la instancia educativa que ofrece intervención temprana, educación básica (preescolar y primaria), y capacitación laboral para niños y jóvenes con N.E.E. La cuál tiene como propósito, la integración de sus alumnos al ámbito educativo, social y familiar.
2. Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), su objetivo es atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directivos, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo. USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atienda a las diversas formas de aprender. El propósito de USAER es garantizar que los niños y niñas con discapacidad reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral.

Las USAER debe vigilar el rendimiento académico del alumno, pero principalmente debe garantizar que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres.

Es así que en 1996 el Departamento de Educación Especial crea el Programa de Integración Educativa a través de estos dos servicios CAM y USAER, los cuáles ofrecen una respuesta educativa a través del Proceso de Atención que se constituye en las siguientes etapas:

- Información y sensibilización, cuyo propósito es lograr la aceptación, participación e interés de directivos, docentes y padres de familia, para lograr un cambio de actitud que conlleve a una cultura de aceptación.
- Evaluación Psicopedagógica
- Intervención
- Canalización
- Seguimiento (D.E.E., 2002)

De esta manera el objetivo de la educación es formar individuos autónomos que tomen en lo posible el control de sus vidas y la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada (Hegarty, 1988). Sin embargo el primer punto: información y sensibilización parece que se dejó atrás y no es una actividad permanente, como lo demuestra los resultados de la presente investigación.

Es así como la integración educativa pretende: integrar, en el campo de las relaciones humanas, incorporar práctica y formalmente a una persona o grupo humano a una unidad más amplia de la que teóricamente debe formar parte (Solórzano, 1996).

Una parte importante de la integración educativa es la interacción que se da entre alumnos regulares y alumnos con N.E.E.

Tomando en cuenta que la integración educativa no solo pretende integrar académicamente sino socialmente. Se puede definir, que la interacción social aparece como un proceso de comunicación, pero es más que eso, es un fenómeno social marcado por códigos y rituales sociales. El cuál tiene una gran importancia en el aula, ya que se parte de la idea que el aula es un contexto social organizado según una serie de reglas específicas que lo distinguen de otros escenarios sociales de interacción, al margen de las diferencias individuales entre los participantes.

La interacción tiene múltiples niveles de relación humana, la que nos preocupa es aquella que contribuya a la formación del sujeto en su dimensión integral (cognitivo, afectivo, emocional, social, psicomotriz, volitivo, etc) de acuerdo con Medina (1989, en Fernández, 1995). Es así como las relaciones entre compañeros representa el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensaya la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta. Cuando un niño es rechazado por sus compañeros la interacción suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora anteriormente mencionada como lo señala Díaz (1996).

Es por eso que las categorías más frecuentes entre los niños rechazados, reflejan que el rechazo se produce como consecuencia de la inadaptación al aula de clase mientras que las categorías más frecuentes entre los niños aceptados reflejan que la adaptación esta fundamentalmente relacionada con las cualidades como amigo y capacidad para ayudar a los otros niños.

El rechazo de los compañeros en la escuela no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo, sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas.

El niño aislado se caracteriza por no ser aceptado ni rechazado sino más bien ignorado por sus compañeros, pasa desapercibido aunque puede ser ligeramente impopular según Gottman (1997 en De la Mata, 1993). De esta manera los problemas de relación con los compañeros detectados en los alumnos en situación de desventaja respecto al resto de la clase entre los que suelen encontrarse los alumnos de determinadas minorías étnicas y los que tienen necesidades educativas especiales, no pueden resolverse desarrollando simplemente su competencia social sino que requieren transformaciones más generales de la interacción educativa en cuyo contexto se produce.

Esta situación suele presentarse en algunos casos de niños con N.E.E. al llevar a cabo su integración educativa. Donde al ser integrados al aula regular llegan a ser rechazados, ignorados y etiquetados, lo cuál disminuye o anula totalmente sus interacciones sociales, provocando en ellos un ambiente desfavorable para desarrollarse en lo académico, social y personal.

Es aquí donde se retoma una de las primeras etapas del Proceso de Atención de USAER, que consiste en la información y sensibilización, esta última se considera indispensable en la integración educativa para prevenir o disminuir esos aspectos desfavorables que pueden llegar a afectar el desarrollo del sujeto con N.E.E. al ser integrado. Ya que por medio de la sensibilización se pretende favorecer las interacciones sociales de los alumnos con N.E.E. al ser integrados al aula regular. Considerando que la sensibilización se define como una acción o efecto de hacer sensible a alguien con respecto a un problema, hecho o situación.

En psicología la sensibilización se define como un proceso de adquisición preasociativa que constituye el primer eslabón de aprendizaje positivo, en el cuál se incrementa su capacidad de responder adaptativamente según Pinillos (1975, en Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983).

Como ya se mencionó este término es de gran importancia para la integración educativa, dado que se considera que una vez que ingresan a un niño con N.E.E. a la escuela regular; surgen diferentes tipos de recibimientos tanto positivos como negativos, es por eso que la sensibilización es un aspecto a tomar en cuenta y desarrollar antes de integrar a un alumno.

Los programas o técnicas de sensibilización son importantes en las escuelas ya que valorizan comportamientos y asunción de responsabilidades sociales, promueven el mejoramiento de la identificación de otro individuo, a través de sus valores y no por su apariencia (Acevedo, 1995).

Algo que a su vez se pretende con la sensibilización, es un cambio de actitudes las cuáles se inscriben en la historia del individuo y, debido a ello, pueden cambiar en función de sus experiencias personales (Moscovici, 1988). Ya que la sensibilización les va a permitir vivenciar una parte de las situaciones con las que se enfrentan las personas con N.E.E., y de esta manera podrá haber un cambio en las actitudes hacia estos sujetos, favoreciendo sus interacciones sociales.

De esta manera se concluye que se debe sensibilizar para incrementar las interacciones sociales y se de una mayor identificación entre los sujetos logrando así una integración educativa.

Este problema lo abordamos por medio de un Programa de Sensibilización “Aprendamos Juntos”, diseñado por nosotros para esta investigación, para lo cuál se buscaron dos casos de niños con N.E.E. antes de aplicar este programa y al termino de este se utilizaron dos técnicas para medir la interacción social:

1. Sistema de Observación Conductual (SOC-IS), el cuál nos permitió medir la interacción social que existía en el grupo, así como observar el comportamiento individual y social del sujeto focal y del grupo en su medio ambiente natural, tanto positivo como negativo, así como la frecuencia con la que se presentan sus conductas .
2. Test Sociométrico: está técnica nos permitió conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de sus respuestas sobre sus propias atracciones o rechazos, así como conocer algunas funciones del grupo como las de aislamiento, reciprocidad, liderazgo, rechazo, preferencia social entre otras, las cuáles al esquematizarse en los mapas sociográficos, permitieron identificar variaciones en la estructura producto del programa y determinar los procesos de identificación entre los sujetos.

Con respecto al caso de Rosa, la interacción social que ella tenía antes de iniciar la intervención era nula, pero posteriormente se observó que al finalizar la investigación no era un sujeto muy aceptado pero por lo menos ya era identificado aunque fuera negativamente, esto se observó en los resultados de la sociometría y los mapas, aunque es importante señalar que la integración de Rosa se presentó en forma parcial. Así mismo se observó que los procesos de identificación de Rosa no fueron muy favorables ya que ella seguía siendo rechazada en algunos reactivos y su interacción social no se incrementó por lo que su identificación con el grupo no aumentó. Esto se puede deber a que muchos

de los sujetos del grupo no se sienten identificados con Rosa y viceversa por lo que no pueden establecer entre ellos interacciones sociales.

Consideramos que esta pobre variación es debido a que era un grupo disperso y apático con el cuál la intervención no fue tan efectiva, debido a que el desinterés, indiferencia y poca participación se presentaban en la mayoría de los alumnos. Esto puede ser otra causa para que los procesos de identificación fluyeran entre ellos, ya que siendo un grupo con poca empatía entre ellos, es difícil que se identificarán entre ellos, y por tanto su identificación sólo se presentó en aspectos negativos, lo cuál influyó en las interacciones.

Además consideramos que otro factor que influyó fue el maestro ya que no mostraba interés por conocer lo que sus alumnos iban a aprender y mucho menos demostró querer ser participe del mismo.

Es importante corroborar que durante la investigación si se observó que Rosa presentaba una dificultad al desplazarse esto a causa de su dificultad motriz. Con respecto a la problemática de aprendizaje se pudo corroborar que Rosa presenta dificultades en el área de matemáticas, ya que al realizar las actividades en esta asignatura, era asesora con frecuencia por el docente.

Respecto al caso de Silvia los resultados obtenidos fueron más favorables, ya que al inicio de la investigación el rechazo hacia Silvia era muy marcado, pero al finalizar se observó por medio de la sociometría que su nivel de interacción social era mayor, la cuál favoreció su integración, permitiéndole desarrollarse mejor en el área académica, social y personal. Por lo que podemos asegurar que los procesos de identificación con Silvia fueron de aceptación lo cuál permitió que ella se sintiera identificada con el grupo y viceversa, lo cuál les permitió establecer interacciones sociales. De esta manera se puede señalar que el programa de sensibilización provocó mayor identificación del sujeto con N.E.E. y los alumnos regulares, permitiendo que se diera una mayor integración. En este caso también pudieron influir las propias características del grupo, ya que al inició aunque Silvia era rechazada, el grupo tenía una mayor identificación entre sí, había más empatía entre ellos, lo cuál al sentirse identificados desarrollaban diversas interacciones sociales.

Así mismo existe la posibilidad de que el proceso de interacción grupal haya mejorado por las mismas características de sus integrantes pero podemos confirmar que las relaciones sociales de Silvia se favorecieron con la aplicación del programa ya que se observaron conductas y expresiones que los alumnos tenían semanas después de terminar la investigación, las cuáles indicaban el grado de aceptación y el interés de los niños por la integración educativa y por relacionarse con las personas con N.E.E.

Es por esto que podemos decir que el proceso de integración de los alumnos si se puede dar, pero también consideramos que el trabajar la parte afectiva por medio de un programa de sensibilización agilizó el proceso de dicha integración en este caso.

Existieron otros factores que de alguna manera favorecieron más los resultados, como; desde el inicio de la investigación y durante el programa el grupo fue más controlado, era un grupo unido, fueron participativos, interesados y comprometidos con lo que realizaban. Otro factor que influyó fue la maestra, la cuál mostró gran interés por el trabajo realizado, participo con el grupo y realizaba un trabajo con el mismo intentando reforzar lo que su grupo iba aprendiendo. Por medio de las observaciones se determinó que habían sido reflexivos con lo aprendido, ya que las conductas y acciones reflejaban un cambio positivo en ellos.

Es importante confirmar que durante la investigación pudimos corroborar que Silvia si presenta una discapacidad intelectual, ya que las actividades que ella realizaba eran totalmente diferentes a las del grupo, y con un menor grado de dificultad, así mismo al expresarse no era claro su lenguaje, por lo que en ocasiones le costaba trabajo establecer conversaciones con sus compañeros.

Uno de los puntos que es importante mencionar en cuanto a los dos maestros, es que ambos eran diferentes, ambos tenían un control del grupo distinto, trabajaban académicamente diferente. Así mismo como ya mencionamos la intención por participar o interesarse en el tema fue distinto en cada uno, por lo que futuras intervenciones, deben tomar al maestro como parte integral del proceso de interacción. Cabe señalar que en esta investigación no se trabajo con los docente, debido a que el abordar esta parte de la interacción implicaba hacer una investigación más extensa y sobre todo porque nuestro objetivo de investigación esta enfocado en las interacciones sociales entre iguales.

Es importante retomar que aunque nosotros no trabajamos la parte de las interacciones sociales con los docentes, sería adecuado que en próximas investigaciones se abordará esta parte, ya que regresando a la teoría podemos recordar que las interacciones sociales que tengan los alumnos con sus iguales estarán determinadas según las interacciones que establezcan con adulto. Es por eso que consideramos que la variable docente podría cambiar en su totalidad los resultados obtenidos.

Otro punto importante son las limitaciones que tuvimos durante la investigación, la primera fue en la elección de los casos, ya que estos no los seleccionamos, fueron a los que pudimos tener acceso, pero aún así los casos nos parecieron importantes e interesantes, en primera porque ambos no tenían mucho tiempo que habían sido integrados a la escuela regular, en segunda porque presentaban diferentes N.E.E. y por último porque eran del mismo grado escolar.

Otra limitación fue que las observaciones no las aplicamos todo el tiempo, solo se aplicaron en un antes y un después, aunque con dichas observaciones y la forma de registro de las mismas nos permitieron obtener información que ilustra los cambios que aparecieron.

Una limitación en cuanto a las observaciones, es que estas no fueron seguidas, es decir sólo se realizaron las observaciones establecidas en nuestro método y después ya no se realizaron otras, porque no era parte de nuestro estudio.

Otra limitación que consideramos importante fueron las condiciones de las instalaciones, ya que no siempre eran las idóneas para realizar las actividades del programa, ya que eran zonas inseguras y poco favorables (por ejemplo; en el patio se encontraban montos de arena, graba y varillas, en el salón el espacio era reducido debido a que en un solo salón se encontraban dos grupos y la sala de video era reducida e incomoda ya que en realidad era la dirección y aquí se encontraba la televisión, por lo que no había espacio), lo cuál creemos que influyó y perjudicó algunas actividades, estas condiciones físicas provocaron en los alumnos inseguridad, poca atención y temor al realizar la actividad.

Finalmente podemos señalar que los resultados obtenidos en esta investigación no se pueden generalizar para todos los casos que se presentan en escuelas integradoras, pero si da cuenta de cómo se esta manejando este proceso, principalmente en esta escuela, y es posible que en muchos casos, razón por la cuál, la integración educativa no sea tan efectiva como se desea.

En base a todos los argumentos antes expuestos, en el caso de Rosa su interacción social no varió mucho, y los resultados obtenidos no fueron favorables, por lo tanto se rechaza para este caso la hipótesis de esta investigación donde afirma que si se aplica adecuadamente el programa de sensibilización en los alumnos regulares, habrá mayor interacción. En este caso también se rechaza la otra hipótesis de esta investigación donde se afirma que a mayor interacción social del niño con N.E.E. y su grupo, mejor será la integración educativa de este. Tomando en cuenta que el grupo y el maestro afectaron en buena medida al programa.

En el caso de Silvia, al inició de la investigación su interacción social era desfavorable, encontrándose en un ambiente de rechazo, agresiones y aislamiento, pero al final de la investigación su condición era diferente, ya que su interacción social era más favorable, era más aceptada, y su número de amistades se incrementaron. Por lo que si se reflejo y observó un cambio entre el Pre y el Post, el cuál benefició en todos los aspectos el ambiente en el que esta inmersa Silvia.

Por lo tanto para el caso de Silvia se acepta la hipótesis de esta investigación donde se afirma que si se aplica adecuadamente el Programa de Sensibilización para los alumnos regulares. habrá una mejor interacción con los alumnos con N.E.E. Así mismo se acepta el otro supuesto de esta

investigación donde se afirma que a mayor interacción social del niño con N.E.E. y su grupo, mejor será la integración educativa de este.

Por lo que podemos concluir que programas como estos son efectivos y adecuados para una mejor integración, ya que si se aplican adecuadamente y se toman en cuenta a los docentes, pueden provocar mayor identificación entre los sujetos con N.E.E. y los alumnos regulares y esto es lo que permite que haya una mayor integración, como sucedió en el caso de Silvia.

Es importante señalar que consideramos que el éxito del programa también tiene mucho que ver con el tipo de grupo, si el grupo de entrada es más difícil, requieren una intervención más larga. Es importante no olvidar tomar en cuenta las N.E.E. que se presenta en cada caso, ya que las N.E.E. que se caracterizan por rasgos que son más notorios, de alguna manera son más marcados por lo que también requieren de una intervención más fuerte y larga, a diferencia de las N.E.E. que no presentan algún rasgo físico, las cuáles en ocasiones suelen pasar desapercibidos. Como es el caso de los niños con N.E.E., una con discapacidad motora, en donde la intervención no fue exitosa y otra con discapacidad intelectual, donde si hubo cambios positivos.

Finalmente es importante hacer hincapié de la labor que tiene el psicólogo educativo en la problemática de la integración educativa, en donde no hay que olvidar que estos al estar inmersos dentro del ámbito educativo o no, pueden fomentar la importancia e interés por llevar a cabo una efectiva integración educativa de las personas con N.E.E., en la que se integre académica, social y afectivo al sujeto en el ámbito educativo.

De esta manera el psicólogo educativo debe de trabajar la parte curricular, apoyando en las necesidades que requiera el sujeto y haciendo sus respectivas adecuaciones curriculares, en la parte social, incrementar esta parte de las relaciones sociales con sus compañeros de grupo por medio de la sensibilización, en donde se apliquen programas los cuáles estén dirigidos a todos los individuos, donde el psicólogo educativo tendrá que aplicarlos y encargarse de que estos programas sean permanentes y lleven un seguimiento. Cabe señalar que con los programas se trabajaría la parte social y afectiva ya que ambas están relacionadas.

Es así como podemos señalar que nuestra participación es más que necesaria ya que mucho depende de nosotros brindarle y ofrecerle a esta población una eficaz integración educativa y sobre todo una verdadera integración social.

Recomendaciones

Después de la realización de esta investigación y conforme a la experiencia adquirida en estos casos, hacemos las siguientes recomendaciones, no olvidando que estas no son generales para todos los casos y escuelas y que están particularmente dirigidas a esta escuela donde se trabajo.

Considerando y no olvidando el principal objetivo de dicha investigación, las recomendaciones que mencionaremos son las que creemos que favorecerán y permitirán llevar a cabo una óptima integración educativa desde la parte afectiva (interacciones sociales) y a su vez trabajar en las tres áreas que son académico, social y personal, las cuáles son indispensables para la integración educativa.

1. Antes de integrar a un alumno con N.E.E., se debe concienciar al personal y personas involucradas a la institución. Antes de integrar a un alumno con N.E.E.; se debe concienciar a todo el personal involucrado en la institución. Esto puede ser por medio de platicas informativas acerca de las características y condiciones de las personas con N.E.E., y principalmente hacerles ver que estas personas tienen los mismos derechos y obligaciones que nosotros y tienen el derecho a gozar de una educación lo más normal posible y de esta manera se den cuenta de la necesidad de llevar a cabo una integración educativa de las personas con N.E.E.
2. Fomentar y crear mayor conciencia, interés y participación por parte del personal de USAER, en trabajar y llevar a cabo sus planes de trabajo en todos sus ámbitos. Eso se puede llevar a cabo por medio de pláticas, siendo que dicho personal conoce y esta inmerso en lo que sucede con la integración, sólo sería necesario que la platica se enfocará principalmente en el apoyo que cada uno podría brindar, esto implicaría un mayor trabajo del que comúnmente realizan, ya que tendrían que buscar formas de promover la integración no sólo en el aspecto académico si no en el social y personal de cada sujeto, esto es una labor en la cuál también podría participar el psicólogo educativo.
Además sería importante que el personal de USAER también fuera sensibilizado y que participaran en los programas dirigidos al personal, con el propósito de buscar gente más comprometido y con el interés de atender las necesidades que requiera la institución.
3. Capacitar al personal de la institución, informarles sobre las N.E.E. y la Integración Educativa, cuáles son los objetivos, finalidades e importancia del mismo. Posteriormente sensibilizarlos respecto a los temas ya antes trabajados, con el objetivo de que vivencien las

N.E.E. y jueguen el rol. La sensibilización es por medio del programa, recordando que se le deben hacer adecuaciones conforme a la edad de la población a la que va dirigida. Esta capacitación debe ser impartida por el personal de USAER.

4. Informar y sensibilizar a los padres de familia, el procedimiento puede ser el mismo que se trabajo con el personal docente. Esta capacitación puede ser impartida por el personal de USAER, pero a su vez es importante que el demás personal que ya ha sido capacitado apoye a impartir las capacitaciones para que formen parte del equipo y que a su vez también tenga la labor de fomentar la integración.
5. Realizar el mismo procedimiento con los alumnos haciéndole al programa adecuaciones tomando en cuenta las características de los alumnos. Aunque aquí se recomienda que la teoría sea mínima y que este más enfocado en la sensibilización (experiencia del alumno).
6. Promover el manejo de otras estrategias a parte de las pláticas y el programa de sensibilización: dichas estrategias pueden ser recursos informativos como; elaboración de carteles, trípticos, periódicos murales, proyección de películas (referentes a las N.E.E y a la Integración Educativa), los cuáles deben estar al alcance de toda la comunidad escolar incluyendo padres de familia. Dichas actividades pueden ser divididas periódicamente por cada grupo, de tal manera que toda la institución participe. La finalidad de estas estrategias es fomentar el tema durante todo el ciclo escolar y no sólo al inicio.
7. Diseñar y aplicar talleres los cuáles se impartan constantemente y que su vez estén dirigidos y participe toda la comunidad escolar.
8. Además de tomar en cuenta los aspectos académicos es importante propiciar en todos los aspectos una interacción social por medio de actividades extra curriculares como; torneos, juegos, actividades en equipo, en las cuales se involucre a los sujetos regulares con los sujetos con N.E.E., y en las que todos tengan las mismas oportunidades y la misma participación sin importar las características de cada sujeto.
9. Por último se recomienda que el espacio donde se realicen las actividades del programa de sensibilización sea el recomendado por cada actividad y al menos tratar de adecuarlo tratando de que sea óptimo y de esta manera evitar que sea un lugar inseguro y que llegue a influir y perjudicar el desarrollo de cada actividad.

Las recomendaciones antes señaladas son con la finalidad de realizar un trabajo en equipo (personal, padres y alumnos) y de promover en ellos una aceptación, participación y respeto hacia la integración educativa la cuál promoverá un ambiente apto en el que estará inmerso el sujeto con N.E.E. y de esta manera favorecer su desarrollo académico, social y personal.

Es por ello que una de nuestras principales y más importantes sugerencias es la de aplicar un programa de sensibilización, el cuál recomendamos que se aplique antes o al inicio del ciclo escolar ya que su aplicación tendría mayores resultados y que posteriormente se siga trabajando el tema por medio de los talleres y los recursos informativos.

Finalmente recordamos que el programa de sensibilización aquí diseñado puede ser dirigido a toda persona, sólo que se le tendrían que hacer algunas adecuaciones a las actividades, ya que estas fueron elaboradas en consideración de la edad promedio con la que contaba el grupo. Es importante no olvidar esto ya que antes de sensibilizar hay que considerar la edad promedio de los sujetos, el tipo de grupo, las N.E.E. que presentan los sujetos y el tipo de maestro.

- **Alcances y limitaciones del psicólogo educativo**

Al finalizar la investigación obtuvimos ciertos avances y limitaciones respecto a nuestro trabajo. De esta manera podemos señalar que el principal logro que tuvimos fue el haber concluido esta investigación, y haber cumplido el objetivo en uno de nuestros casos, donde logramos que la aceptación y las interacciones sociales entre el grupo y el sujeto focal se incrementarán. Lo cuál para nosotros es satisfactorio ya que el esfuerzo realizado se vio reflejado en los resultados obtenidos. Aunque es importante mencionar que el esfuerzo realizado no favoreció de la misma manera al otro grupo, en donde consideramos que hizo falta hacer un programa de acuerdo a las características de este grupo y sobre todo que este fuera aplicado en un tiempo prolongado, considerando los avances del grupo. El seguimiento no sólo es para este caso, ya que el programa para mejores resultados se debe seguir aplicando durante el ciclo escolar, donde se pueden realizar diferentes actividades con las que se puedan reforzar los objetivos del programa.

Una de las experiencias como psicólogos educativos en esta investigación, fue darnos cuenta del compromiso y de la labor que tenemos al enfrentarnos con estas problemáticas, y saber que muchos cambios que se esperan de la integración educativa dependen en gran parte de nosotros, ya que una de nuestras funciones es promover y buscar alternativas para ofrecer una mejor educación.

Por lo que nos dimos cuenta de que es fácil hablar de muchas cosas que se pueden hacer para lograr una integración educativa de las personas con N.E.E., pero al enfrentarnos a la realidad se observó que gran parte de la teoría no es aplicada, ya que por lo menos en la institución donde se realizó la investigación se sigue segregando y rechazando a estas personas aún cuándo es una escuela integradora. Aunque no podemos olvidar que el lograr un verdadero cambio en la educación es un

trabajo difícil el cuál depende de un proceso que se va a ir dando paulatinamente y en gran parte de la colaboración del personal de la institución.

En cuanto a las limitaciones que se nos presentaron fue en primer lugar, el no haber trabajado e incluido a los docentes en la investigación ya que su participación es importante siendo estos una variable para fomentar posteriormente la integración educativa. Aunque como se había mencionado anteriormente no se trabajo con los docentes debido a que nuestro principal objetivo estaba enfocado en las interacciones entre iguales, y el haber estudiado las interacciones entre profesor – alumno, y entre iguales implicaba hacer una investigación más extensa.

Otra limitación fue el no haber realizado un seguimiento ya que como hemos mencionado es importante que estos programas se sigan reforzando durante los períodos escolares y que no sólo se apliquen en un inició, para que así estos tengan un mayor impacto y favorezcan en su totalidad la integración educativa y social de las personas con N.E.E.

Por otra parte consideramos que el programa es exitoso ya que permite que los sujetos aprendan a través de sus experiencias, y a su vez puedan cambiar sus actitudes, relaciones y afectos hacia las personas con N.E.E. Sin olvidar que esto no solo depende del efecto causado por el programa, si no de una serie de factores que influyen para su aplicación y que se deben de adecuar como: características de la población a quien va dirigido, su edad, el contexto en que se aplicará, el tiempo de las sesiones.

El tiempo por el cuál será exitoso el programa dependerá del uso que se le de, ya que es cierto que para que estos programas tengan un mayor funcionamiento de deben aplicar frecuentemente y deben ser actualizados.

Este programa se diferencia de otros ya que su principal finalidad es que los sujetos aprendan de manera vivencial, lo cuál les permite reflexionar y jugar por un momento alguna situación a las que se enfrentan las personas con N.E.E.

Referencias

- Acevedo, I. A. (1995). *Aprender Jugando. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultaría*. México: Limusa.
- Acosta, M.L., Contreras, D. Hernández, M., Martínez, C.R., y Molina, J.A., (1994). *Una aproximación al proceso de integración en el D.F.* México: Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación Pública.
- Ashman, F.A. (1992). *Estrategias cognitivas en educación especial*. México: Santillana.
- Bakeman, R., y Gottman, J.M. (1986). *Observación de la Interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bautista, J.R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe.
- Bautista, J, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Aljibe.
- Benbassat, S. (1994). *Análisis de la aceptación y disposición de padres y maestros ante la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad de las Américas.
- Blanco, R., y Duck, C. (1995). La integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en América Latina y el Caribe: Situación actual y perspectivas. *Perspectivas*. Vol. XXV, n° 2: UNESCO.
- Capacce, N. y Lego, N. (1987). *Integración del discapacitado*. Buenos Aires: Humanistas.
- De la Mata, B. (1993). *Interacción social, discurso y aprendizaje en el aula*. Investigación en la escuela número 21. Sevilla.
- Deutsch y Krauss, (1984). *Teorías en psicología social*. Buenos Aires. Paidos.
- Díaz, Aguado, M. (1996). *La interacción profesor-alumno, en: Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- *Diccionario de Ciencias de la Educación* (1983). Madrid, España. Santillana.
- Dirección de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública, (1994). *Cuaderno de Integración Educativa, núm.2. "Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación"*. México
- Dirección de Educación Especial, (1994a). *Cuadernos de Integración educativa no. 1. Proyecto General para la educación Especial en México*. México: D.E.E./SEP.

- Dirección de Educación Especial, (1994b). *Cuadernos de Integración educativa no.2. Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación*. México: D.E.E/SEP.
- Dirección de Educación Especial, (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: D.E.E./SEP.
- Dirección de Educación Especial. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. México: D.E.E/SEP
- Dirección de Educación Especial, (2002). *Cuadernos de Integración educativa no.4. Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular*. México: D.E.E/SEP
- Dirección General de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública, (1977). *Justificación de la existencia de la DGEE*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública, (1981). *Bases para una política de educación especial*. México. FONAPAS.
- Dirección General de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública, (1985). *La educación especial en México*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Especial / Secretaría de Educación Pública, (1986). *Control escolar en Educación Especial*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Especial, (1991). *Reunión Nacional de Responsables del equipo del Centro de Orientación para la Integración Educativa*. México. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial (Documento interno).
- Edwards, D. (1990). *El papel del profesor en la construcción social del conocimiento*. Investigación en la escuela # 10.
- En prensa, (1995-1996). Educación inclusiva. Puesta al día internacional. Bélgica: ILSMH. N° 1,3.
- Ecurra, M. (1982). *Análisis histórico del desarrollo de la educación especial (Marco conceptual de la educación especial en México)*. México: (s.e)
- Fernández, B. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. El constructivismo social; Una nueva forma de enseñar y aprender. México. Trillas
- Flores, C. R. (1991). Cambio y actitud. *Revista de orientación educacional*, 8-9.33-41.

- García, C., Ismael., (1996). *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional*. Informe de Investigación. (Documento de circulación interna). México: Secretaría de Educación Pública.
- García, Pastor, C. (1993). *Una escuela para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona:PPU.
- García, S. (1990). La filosofía de la Normalización como base de la Integración Escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 143. p. 283-293.
- Goffman, (1963). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amouroutu.
- González, E. (1999). *Necesidades Educativas Especiales: Intervención Psico-educativa*. Madrid: CCS.
- Gross, D. Richard, (1998). *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta*. México. Manual Moderno.
- Guajardo, R. E. (1998). *Integración Educativa y Escolar*. Lo obligatorio y lo opcional ponencia del: Primer Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En Prensa).
- Hegarty, S., Hodgson, A., Clunies – Ross, L. (1988). *Aprender juntos. Integración escolar*. Madrid. Morata.
- Higareda, M. L., y Silva, L. I. (1994). *Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Illán, R. N. (1988). *Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración*. *Anales de Pedagogía*, 6.37-51.
- IMSS, (1985). *Los Medios de Comunicación como Motor del Cambio de la Percepción de la Discapacidad*. México: Instituto Mexicano del Seguro Social (Oficina de Obras).
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona. Labor.
- Lengyel, Olga. (2001). *Los Hornos de Hitler*. México: DIANA.
- Maisonneuve, Jean. (1968). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires. Nueva visión.
- Marc, E. (1992). *La interacción social; Cultura, institución y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E., (1990). *Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales*. En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (Eds.). *Desarrollo Psicológico y*

Educación: Vol, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap. 1)
Madrid: Alianza Psicológica.

- Martínez, B.A. y Unda, B.M. (1996). *Tesis en torno a la formación de maestros Educación y Cultura*, 42.
- Mittler, P. (1995). *Trabajando en equipo: personas con discapacidad, padres y profesionales*, en memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad. La discapacidad en el año 2000. México.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington. D.C.:Nervous and Mental Disease Publishing.
- Moreno, J. L. (1974). *Psicodrama*. Buenos Aires. Hormé.
- Moscovici, Serge. (1988a). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge, (1988b). *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Argentina: Cincel.
- PNUD/UNESCO/UNICEF, Banco Mundial, (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, Unicef House Three United Nations Plaza.
- Porter, L. G., y Richler, D. (1990). *Cambiando Prácticas de Educación Especial: Ley, Defensa e Inovación*. Canadá: Mecanograma.
- Puigdelivoll, I. (1996). Evaluación de necesidades educativas. En: I. Puigdelivoll. *Programación del aula y adecuación curricular*. Barcelona. Graó
- Riux, M. (1995). *La contradicción de la amabilidad*. La claridad de la Justicia, Notario, Canadá. Instituto Rocher.
- Roaf, C., y Bines, H., (1991). *Needs, Rights and Opportunites*. Developing Approachez to Special Education, Londres, Flamer Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking; cognitive development in social context*. Oxford University Press. Nueva York.
- Saad, D.E. (1997). *Algunas concepciones y tareas requeridas para el desarrollo de adecuaciones curriculares en la integración escolar: ponencia del cuarto simposium Psicología Educativa y Educación Básica*. UPN. México (inedito).
- Santoyo, V.C. (1994). *Contexto e interacción social*. Bases conceptuales y metodológicas. Barcelona. PPU.

- Santoyo, V.C. y Espinosa, A.M.C. (1987). “Un sistema de observación conductual de interacciones sociales”, en: *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13. pp. 235-253
- Santoyo y Espinosa, (1988). El análisis conductual de las preferencias sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14, 23-39.
- Santoyo y Espinosa, (1990). Interacción Social en escenarios preescolares: Aspectos metodológicos y conceptuales. *Revista Mexicana de Psicología*, 7, 25-36.
- Santoyo, Espinoza y Bachá, G., (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales; Calidad, Dirección, Contenidos, Contexto y Resolución. *Revista Mexicana de Psicología*. 11 (1).
- Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Especial, (1985). *Historia de la educación especial en México*. Mecanograma.
- Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Especial, (1992). *Avances e innovaciones de la Educación Especial en México*. Mecanograma.
- Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Especial, (1997). *Atención educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales*. Equidad para la diversidad. SEP-SNTE.
- Secretaría de Educación Pública / Nuevo León. (1994). *Un modelo de Integración Educativa*. México, SEP, Unidad de Integración Educativa del Estado de Nuevo León.
- Solórzano, N., y Allendes, L. M. (1996). “ *La integración del alumno con discapacidad*”. Prometeo n° 10, Discapacidad. México, Universidad Iberoamericana.
- Toledo, G.M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.
- Van Steenlandt, D., (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO.
- Warnock, M. (1978). *Warnock Report. White Paper*. London: ESRC.
- Zacarías, J., y Saad, E., Santamaría, A. y Burgos, G. (1995). *Nuevas Tendencias en Educación Especial – Discapacidad Mental. Necesidades Educativas Especiales*. Folleto. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXOS

Anexo 1

Catálogo Conductual (SOC-IS)

I.A. Actividades realizadas por el Sujeto Focal (SF)		
Categoría Conductual	Código	Definición
Actividad Académica	/ ó Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre	Al	Conductas realizadas por el SF donde la profesora selecciona y otorga el material con el que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica el contacto y uso del material según requerimientos del propio sujeto.
Juego Aislado	Ja	Conductas del SF realizadas con objetos y/o juguetes. Sin la participación de otro(s). Se identificará el tipo de juego de acuerdo con la actividad y/o reglas utilizadas por SF. Se considera juego aislado el contacto y uso de estructuras (p.e. resbaladillas).
Juego Paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrolladas simultánea a independientemente de la participación de otro(s). Y siguiendo las reglas prescritas, y ejecutadas por el grupo replicado.
Desplazamiento	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra(s) Respuesta (s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

Tomado de Santoyo (1994)

I. B. Actividades realizadas por el Sujeto Focal (SF)

Categoría Conductual	Código	Definición
Emisión del sujeto Focal (SF)	→	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro (s) niño (s) sin que otro (s) niño (s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior . Se anotará el o los nombre (s) de a quien (es) dirige la acción el SF.
Emisión negativa del SF	→ -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige a otro (s) niño (s), sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción por parte de otro (s) hacia el SF, anotándose el (los) nombre (s) de quien (es) recibe (n) la acción negativa (evento aversivo o punitivo) del SF.
Emisión a la profesora u otro adulto	→ Pr	Conducta física y o verbal que el SF dirige a la profesora o a cualquier otro adulto, sin que en el intervalo inmediato anterior se presente la iniciación del mismo tipo por otra persona.
Emisión negativa a la profesora u otro (s) adulto (s)	→ Pr -	Conducta verbal y/o física de tipo coercitivo que el SF dirige a la profesora u otro (s) adulto (s) sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción (aversiva o punitiva) por parte del (los) otro (s).

II. Actividades dirigidas por otro (s) niño (s) o adulto (s) hacia el Sujeto Focal

Categoría Conductual	Código	Definición
Emisión de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.
Emisión negativa de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN NEGATIVA	← -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo haya existido iniciación o respuesta del SF.
Emisión de la profesora u otro (s) adulto (s) dirigidas hacia el sujeto focal o, RECEPCIÓN	← Pr	Conducta física y/o verbal iniciada por la profesora u otro (s) adulto (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.
Emisión negativa de La profesora u otro (s) adulto (s) dirigidas hacia el sujeto focal, ó RECEPCIÓN NEGATIVA DE PROFESORA	← Pr -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas, punitivas) iniciadas por la profesora u otro (s) adulto (s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, hay alguna iniciación por parte del SF.
Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro adulto	G	Se define como aquel grupo de conductas verbales que la profesora u otro adulto da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe llevar a cabo.

III. A. Actividades diádicas o grupales que se construyen en INTERACCIONES SOCIALES

Categoría Conductual	Código	Definición
Interacción social	S	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o compañero (s) dirigidas hacia el o los otro (s) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluye conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa	S -	Conductas verbales y/o físicas (de contacto físico), de tipo coercitivo del SF o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción social la profesora o cualquier adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o de la profesora u otro (s) adulto (s), sea éste un padre, empleado u otro profesor de la institución, dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva; existiendo dependencia mutua entre participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento, o negación, con movimientos de cabeza y/o extremidades.
Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto	SPr -	Grupo de Conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitiva en la que el niño (SF) se encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea éste padre, un empleado o profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc), en dependencia mutua.

III. B. Actividades individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales

Categoría Conductual	Código	Definición
Actividad académica e interacción social	/ ó Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica (del SF) y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero.
Actividad académica y social con profesora	/ Spr ó Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social de éste con la profesora. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente para la actividad académica por parte del SF.
Actividad Libre e Interacción social	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la actividad libre y social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otro (s) niño (s), sin objetivo instruccional vigente.
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro (s), las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y/o juguetes.

Anexo 3

Cuestionario Sociométrico
Abierto, Semi-estructurado, Participativo
Para aplicar Pretest y Postest

Nombre del alumn@: _____
Aplicad@r: _____
Fecha: _____

- 1.¿ Quiénes son tus amigos (as)?
- 2.¿ Con quiénes de tus compañeros (as) te gustaría jugar en el recreo?
- 3.¿ Con quiénes de tus compañeros (as) no te gustaría jugar en el recreo?
- 4.¿ Quién de tus compañeros (as) te gustaría que se sentara a tu lado?
- 5.¿ Quién de tus compañeros (as) no te gustaría que se sentara a tu lado?
- 6.¿ A quién de tus compañeros (as) elegirías para hacer la tarea?
- 7.¿ Con quién de tus compañeros (as) no te gustaría hacer la tarea?
- 8.¿ A quién de tus compañeros (as) te gustaría invitar a jugar a tu casa?
- 9.¿ Si fueras de excursión con que compañeros (as) te gustaría ir?
- 10.¿ A quién de tus compañeros (as) no le contarías un secreto?



No me importa si eres chica o chico,
si eres negro o blanco,
si entiendes bien mi lengua
y yo la tuya.
No me importa de dónde vienes
o dónde has nacido.
No importa si tus padres
vivían ya aquí.
No me importa si tenemos creencias
diferentes.
Nada de eso importa.
Porque de las diferencias
no haremos discriminaciones.
Porque las diferencias
nos enriquecen.
Porque estamos llamados a vivir
juntos.
Y vamos a entendernos.
Trae acá esa mano.
NOS ENTENDEREMOS.

Esteve Alcolea

ANEXO 4



Programa de Sensibilización “Aprendamos Juntos”

Fundamentación del Programa

Durante muchos años las personas con requerimientos de educación especial tenían, como única alternativa, la asistencia a centros educativos especiales, los cuales pretendían dotar a sus alumnos de los medios necesarios que les permitieran desenvolverse de manera independiente e integrarse a su sociedad. Sin embargo, la asistencia a estos centros implicaba en términos sociales segregación, además al enfatizar más las limitaciones de los alumnos que sus capacidades daban la imagen negativa del sujeto **no puede** en lugar de decir es capaz de, etiquetando y ubicando a éstos en programas escolares por debajo de sus capacidades reales.

Se requirió de mucho tiempo para darse cuenta de que no se puede integrar a la sociedad a las personas con Necesidades Educativas Especiales permanentes actuando desde un marco de acción segregacionista. De aquí la necesidad de crear un modelo educativo accesible a **todos** los alumnos con o sin N.E.E.

Si bien es cierto que la integración escolar pretende beneficiar al alumno con N.E.E., la falta de estrategias destinadas a promover la aceptación de éstos por parte de los alumnos regulares, puede originar en algunos casos, la marginación y discriminación social de los alumnos con N.E.E.. Esta marginación por parte de los compañeros regulares puede deberse por una parte, a la falta de información y conocimiento, presencia de prejuicios y creencias erróneas; y por otra, al no saber tratarlos.

La integración escolar no se limita al ámbito educativo, por el contrario, ésta es parte de un proceso más amplio de integración social. Con el fin de asegurar que así sea, deben desarrollarse programas para educar a la sociedad.

Se necesita pues, movilizar a la sociedad con el objeto de modificar las actitudes segregacionistas existentes con respecto a las personas con N.E.E.: una estrategia de información y sensibilización para superar prejuicios e ignorancia (Van Steenlandt, 1991).

Debido al papel que juegan las interacciones de los alumnos regulares para el éxito o fracaso en la integración de los alumnos con N.E.E. a la escuela regular, resulta por demás necesario desarrollar e implementar programas de sensibilización como una estrategia para modificar dichas interacciones de los alumnos regulares que de una u otra forma entorpecen el establecimiento de interacciones entre ambos alumnos, basadas en la igualdad y el respeto a la diversidad.

Es así como este programa surge con el objetivo tanto de informar, de forma amena, acerca de las Necesidades Educativas Especiales, como de obtener datos sobre las interacciones que los alumnos regulares tienen con las personas con N.E.E. y viceversa, con la finalidad de que por medio del programa dichas interacciones se vean favorecidas y que sea un factor que promueva una integración más satisfactoria para las personas con N.E.E.

Descripción del Programa

El programa consta de ocho sesiones que se deberán aplicar a niños (as) de una escuela regular y a 2 niños (as) con Necesidades Educativas Especiales que se encuentren integrados (as) en dicha institución, con una edad promedio de 8 y 9 años de edad, las sesiones se aplicarán en un promedio de semana y media aproximadamente.

Objetivos generales:

1. Que de los niños con y sin Necesidades Educativas Especiales tomen conciencia de la importancia de la “Igualdad” entre los individuos, sin importar las condiciones físicas, intelectuales y sociales.

2. Así mismo que reconozcan que todas las personas tienen derechos, sin tomar en cuenta las diferencias individuales.
3. Que los alumnos sean participes y colaboradores de una integración educativa formal de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
4. De esta manera se pretende hacer reflexionar a los alumnos ante las diversas discapacidades y problemas de aprendizaje que presentan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, para evitar que se de por parte de los alumnos sin N.E.E. un rechazo social y un etiquetamiento hacia este tipo de alumnos..
5. A su vez el Programa de Sensibilización pretende favorecer la interacción social en el grupo y el desarrollo educativo de los alumnos con N.E.E., permitiendo que se de una integración educativa positiva en todos sus ámbitos.

El método que se utilizará en el Programa de sensibilización “Aprendamos Juntos” para lograr dicha concientización en los alumnos, es por medio de experiencias vivenciales, referentes a las N.E.E. Ya que se considera que vivenciar una situación y ponernos en las mismas condiciones de otra persona nos permite poder ver desde otro punto de vista dichas circunstancias.

Contenidos

El programa se encuentra constituido por ocho módulos, cada uno de ellos contiene actividades específicas de aprendizaje, los módulos son los siguientes:

1. Sesión 1 Módulo I. Inducción al Programa
2. Sesión 2 Módulo II. Integración Educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales
3. Sesión 3 Módulo III. Discapacidad Sensorial “Audición”
4. Sesión 4 Módulo IV. Discapacidad Sensorial “Visión”
5. Sesión 5 Módulo V. Discapacidades Motóricas
6. Sesión 6 Módulo VI. Discapacidad Intelectual
7. Sesión 7 Módulo VII. Problemas de Lenguaje

8. Sesión 8 Módulo VIII. Déficit de Atención

Procedimiento general para cada sesión:

Cada una de las sesiones está conformada por tres fases:

1. Fase de Calentamiento

Durante esta fase se despierta el interés de los participantes por el contenido o tema a trabajar a través del planteamiento de los objetivos a lograr en la sesión, y cuestionamiento en torno al tema abordado en el módulo.

2. Fase de Intervención

Esta fase comprende un procedimiento detallado de la actividad a realizar en la sesión, así como los materiales requeridos.

3. Fase de Cierre

Esta fase consiste en realizar una conclusión general de la sesión, retomando los puntos más importantes. Esta fase nos permite evaluar si los objetivos fueron o no alcanzados.

Cómo usar el programa de sensibilización “Aprendamos Juntos”

Antes de empezar a utilizar el programa como una estrategia para beneficiar la interacción social, es importante se examinen algunos puntos básico: por qué, dónde, cuándo y cómo usarlo.

¿Por qué?

La experiencia en la integración de niños con N.E.E. a la escuela regular hace notar la importancia de implementar acciones que favorezcan la igualdad y el respeto, así como un conocimiento real de las limitaciones y potencialidades de los alumnos con N.E.E., y que al

mismo tiempo, permitan el desvanecimiento de creencias y prejuicios que han limitado el acceso y desarrollo de estas personas a su sociedad.

¿Dónde?

Este programa fue diseñado para emplearse especialmente en aquellas escuelas regulares que han abierto sus puertas a la integración de alumnos con N.E.E.,

¿Cuándo?

El programa de sensibilización “Aprendamos Juntos” debe ser aplicado cuando se pretende lograr una integración con otros grupos o cuando se tenga dentro de la escuela un grupo integrado, además de una integración física, lograr una integración funcional “considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela” (Marchesí, A; Martín; 1990).

¿Durante cuánto tiempo?

El programa consta de ocho sesiones, las cuáles se aplican en un período de una semana y media aproximadamente. Cada sesión tiene una duración de entre 1 hora u hora y media.

¿Cómo?

Este programa esta dirigido a niños de educación primaria con una edad aproximada entre 8 y 9 años y realizando adaptaciones podrían ser utilizadas para niños más grandes. La información que se maneja en las sesiones se trabaja por medio de actividades vivenciales y dinámicas, pues es una forma de atraer la atención e interés de los participantes, así como lograr que se involucren los sentimientos y se logre una mayor sensibilización.

Evaluación:

En este programa no se evaluara cada sesión, debido a que la evaluación de este programa se obtendrá por medio de los resultados obtenidos del análisis comparativo del Pre y Post,

el cuál nos permitirá evaluar si las conductas y relaciones sociales entre los sujetos disminuyeron o aumentaron hacia la integración, si estos resultados son favorables y beneficiaron a dicha integración, podremos concluir que el programa de sensibilización es válido para aplicarse posteriormente y para los fines que requiere, aún así se llevará una bitácora que registre las actividades más importantes que se presenten en cada sesión.

Sesión 1



Módulo I. Inducción al Programa “Aprendamos Juntos”

1. Fase de Calentamiento

➤ Objetivos del Módulo

- Los alumnos conocerán los objetivos que se pretenden alcanzar, así como los contenidos del programa
- Los alumnos mencionarán las reglas a seguir durante el desarrollo del programa

Se presentarán los objetivos del programa y se explicarán los contenidos del mismo, apoyándonos de un rotafolio que contenga imágenes atractivas y alusivas a dichos contenidos.

Se indicarán las reglas que se deberán seguir durante el desarrollo de las actividades, las cuáles serán representadas con un dibujo adecuado y atractivo.

Las láminas de cada dibujo se colocarán en un lugar visible para los participantes, con el fin de que puedan en cualquier momento ser recordadas.

- **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ Procedimiento

- Se les pedirá a los alumnos que formen un círculo.

- Se les explicará a los alumnos que se llevará a cabo el juego de “la telaraña”, para lo cual cada uno de ellos deberá:
 - a) Decir su nombre
 - b) Manifestar algunas de las cosas que les agrada decir
 - c) Expresar que les gustaría aprender en el programa

- Para poder expresar lo anterior el primer alumno tomará la punta de la madeja de estambre y la arrojará a otro de los participantes por él elegido; éste deberá atrapar la madeja y enredar en su mano un pedazo de la misma. Este procedimiento deberá seguirse hasta que el último alumno haya intervenido.
- Se le pedirá a los alumnos que retiren el estambre de su mano y lo dejen sobre el piso.
- Posteriormente se recogerá la telaraña formada.

- **Tiempo sugerido:** 30 minutos

➤ Material

- Una madeja de estambre lo suficientemente grande
- Rotafolio
- Láminas con los dibujos ilustrativos de las siguientes reglas:
 - a) Respetar las opiniones y comentarios de los demás
 - b) No salirse del tema
 - c) Evitar realizar actividades ajenas a la sesión
 - d) Estar atentos al tema

3. Fase de Cierre

Se les pedirá a los alumnos que entre todos discutamos y contesten las siguientes preguntas:

- ¿Alguno de ustedes podría decirnos lo que vamos a aprender en el programa?
- ¿Cuáles son las reglas que vamos a seguir durante nuestro programa?
- ¿Alguien tiene alguna duda sobre lo que platicamos el día de hoy?

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

El manejo de esta sesión es de vital importancia, ya que de ella depende en gran medida, que los alumnos se interesen y entusiasmen por participar en el programa.

Sesión 2



Módulo II. Integración Educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales

➤ Objetivos del Módulo

- Los alumnos apreciarán los beneficios que tiene la integración de alumnos con N.E.E. a la escuela regular
- Se promoverán en los alumnos condiciones que faciliten la integración de alumnos con N.E.E. a su comunidad escolar

➤ Actividades Contenidas

- II.1. Las Etiquetas
- II.2. La ventana de la verdad

❖ Actividad II.1. Las Etiquetas

1. Fase de Calentamiento

➤ Objetivos

- Los alumnos evaluarán los efectos que tienen las etiquetas o sobrenombres en la autoestima de las personas
- Los alumnos reconocerán la influencia de las etiquetas sobre la percepción que se tiene de las personas con alguna discapacidad

- Los alumnos apreciarán los sentimientos que se experimentan al ser rechazados por sus pares

Se le repartirá a cada uno de los alumnos una tarjeta con las siguientes preguntas:

- a) ¿Te han puesto alguna vez un apodo?
- b) ¿Cómo te has sentido?

Se les indicará contesten las preguntas individualmente. No es necesario que escriban su nombre. Una vez que hayan contestado se les pedirá depositen su tarjeta en la caja que se colocará en el centro del círculo. Ya que se encuentren en ella todas las tarjetas se recogerá la caja y se sacarán al azar diez de éstas y se leerán para el grupo las respuestas contenidas.

Posteriormente, se organizará una discusión sobre las respuestas leídas, enfatizando el porqué nos sentimos mal cuando nos ponen un apodo o sobrenombre y que hacemos cuando se dirigen a nosotros con éste, por último, se cuestionará la utilidad de los mismos.

➤ Tiempo sugerido: 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ Procedimiento

- Se colocará en un lugar visible una etiqueta roja a cinco de los alumnos y a los demás una etiqueta de color blanco. Se procurará que los alumnos con etiqueta roja se encuentren distribuidos alrededor del círculo.
- Se elegirán de entre los participantes de etiqueta blanca a cinco capitanes y se les pedirá elijan a cuatro de sus compañeros para conformar su equipo.
- A los que no fueron elegidos se les pedirá que observen únicamente la actividad.

- Una vez conformados los equipos se distribuirán en el salón a una distancia considerable. Sólo hasta que los equipos se encuentren conformados explíqueles en que consistirá la actividad.
- Se entregará a cada equipo un rompecabezas, el cual deberán armar en dos minutos una vez que se les indique.
- Transcurridos los dos minutos se les pedirá suspendan la actividad y recojan los rompecabezas estén armados o no.
- Se les indicará formen nuevamente el círculo.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- Tarjetas blancas de 12 cm. x 7 cm aproximadamente
- Etiquetas adheridas
- 1 caja de cartón mediana
- 4 rompecabezas pequeños e iguales
- Cronómetro
- 1 cesto de basura

➤ **Fase de Cierre**

Se le harán a los alumnos las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué pensaron a los que les tocó etiqueta roja al ver que la mayoría de sus compañeros tenía una etiqueta diferente a la de ustedes?
- b) A los que les tocó etiqueta blanca ¿Qué pensaron de que sólo algunos de sus compañeros tenía una etiqueta diferente?
- c) A los capitanes ¿Qué les hizo elegir o no a los participantes con etiqueta roja?
- d) ¿Cómo se sintieron los participantes que no fueron elegidos?

Se retomaran las respuestas de los participantes y se les explicará lo siguientes:

Las etiquetas o apodos nos hacen sentir diferentes a los demás, nos incomodan y muchas veces nos lastiman, aislándonos de nuestros compañeros.

A las personas que tienen alguna N.E.E. son, en la mayoría de las veces etiquetadas y que al igual que ellos, y que al igual que nosotros los hace sentirse rechazados y diferentes.

Cuando nos etiquetan y etiquetamos provocamos que las demás personas piensen que efectivamente somos como se nos ha etiquetado, olvidando que ante todo somos personas con cualidades y que a pesar de alguna limitación todos merecemos ser respetados.

Finalmente, se les preguntará a los alumnos de qué forma podemos respetar y hacer que nos respeten. De manera simbólica se les pedirá a los alumnos desprendan sus etiquetas y rompan las que se encuentran en la caja para depositarlas en un cesto de basura, al mismo tiempo se enfatizará que lo que se está haciendo responde a la pregunta que se les hizo en cuanto a la utilidad de etiquetar y ser etiquetados, así como el respeto que debemos a los demás independientemente de sus diferencias.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ Actividad II. 2 La ventana de la verdad

1. Fase de Calentamiento

➤ Objetivos

- Que los alumnos sean capaces de valorar los aspectos buenos de sus compañeros sin importar sus defectos
- Que los alumnos aprecien y experimenten el sentirse queridos valorados por sus compañeros

Se les repartirá a cada uno de los alumnos una tarjeta con las siguientes preguntas:

- a) ¿Alguna vez alguien de tus compañeros te ha dicho alguna palabra afectiva?
- b) ¿Con que frecuencia le das a tus compañeros una muestra de cariño en lugar de ponerle un apodo o decirle groserías?
- c) ¿Cómo te sientes cuándo das o recibes afecto?
- d) Que te gusta más, dar ó recibir un afecto, ó dar y recibir un apodo ó grosería?

Se les indicará a los alumnos que contesten las preguntas individualmente. No es necesario que escriban su nombre.

Una vez que hayan contestado se les pedirá depositen su tarjeta en la caja que se colocará en el centro del círculo, ya que se encuentren en ella todas las tarjetas se recogerá la caja, y se sacarán al azar diez de éstas, y se leerán para el grupo las respuestas contenidas.

Posteriormente, se organizará una discusión sobre las respuestas leídas, y se hará una reflexión, enfatizando en el porqué es mejor dar afecto y demostrarle a las personas lo que valen y lo importantes que son sin importar sus condiciones, que hacerlas sentir mal con alguna muestra de rechaza o apodo que les demos.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ Procedimiento

- Se le pedirá a los alumno que formen un semi círculo.
- Se les proporcionará a cada alumno una hoja y un plumón, y se les dirá que en la parte superior de su hoja en posición vertical deberán poner su nombre con letra grande.
- Una vez que todos tienen su hoja con su nombre se hará lo siguiente.
- Un alumno pasará al frente del semi círculo y se colocará de manera que le de la espalda a sus compañeros, se le vendarán los ojos y se le pegará su hoja en su espalda.
- Una vez colocado, los demás alumnos tendrán que pasar uno por uno y escribirle algo positivo a su compañero, y darle una muestra de cariño (abrazo, beso, etc). Además al alumno que este al frente se le hará la indicación de que puede responder a las muestras de cariño si él quiere.
- Todos los alumnos tendrán que pasar al frente uno por uno, y los demás harán el mismo procedimiento.
- Una vez que ya pasaron todos los alumnos, se les indicará que formen nuevamente el semi círculo y que lean su hoja.

➤ **Tiempo sugerido:** 20 minutos

➤ Material

- Tarjetas blancas de 12 cm x 7 cm aproximadamente

- 1 caja de cartón mediana
- Hojas blancas
- Plumones
- Paliacate
- Diurex

3. Fase de Cierre

Se le harán a los alumnos las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué sintieron al recibir cariño de sus compañeros y no saber quién era?
- b) ¿Qué sintieron al aceptar a todos sus compañeros?
- c) ¿Qué sintieron al no rechazar y sentirse rechazados?
- d) ¿Qué sintieron al leer su hoja?

Se retomaran las respuestas y se les explicará lo siguiente:

Todos esos sentimientos que ustedes experimentaron, los sienten las personas con N.E.E. cuando todos nosotros les expresamos o demostramos una muestra de cariño sin importar sus condiciones.

Así mismo es importante que sepan que no necesitamos que sea una ocasión especial para demostrarnos cariño, ya que el cariño que todos recibimos nos ayuda a sentirnos queridos, y principalmente a sentirnos aceptados por los demás.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

Sesión 3



Módulo III. Discapacidad Sensorial “ Audición “

➤ **Objetivos del Módulo**

- Que los alumnos valoren los sentimientos que experimentan las personas hipoacúsicas al no poder escuchar bien, asumiendo el rol del discapacitado
- Que los alumnos valoren los sentimientos que experimentan las personas sordas al no poder escuchar, asumiendo el rol del discapacitado

➤ **Actividades Contenidas**

- III. 1. ¿Qué dijiste?
- III. 2. Los niños sordos

❖ **Actividad III. 1. ¿Qué dijiste?**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivo**

- Que los alumnos experimenten la sensación de no poder escuchar bien

Se organizará una discusión planteando a los alumnos unas tarjetas con las siguientes preguntas

- a) ¿Alguna vez has conocido a una persona que no escuche bien?

- b) ¿Tú crees que es fácil conversar con alguien que tiene este tipo de problema? ¿Por qué?

Posteriormente se retomarán las respuestas dadas por los alumnos y se explicará de manera breve y sencilla como es que podemos escuchar bien y las características de las personas que presentan este tipo de discapacidad.

➤ **Tiempo sugerido: 15 minutos**

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se le pedirá a los participantes formen un semi círculo al fondo del salón.
- Se les indicará que a continuación se les narrará un cuento durante aproximadamente 8 minutos, y que deberán poner mucha atención, ya que al finalizar este se les preguntará de que trato el cuento.
- El narrador del cuento se colocará frente a los participantes lo más lejos posible.
- Se iniciará la narración del cuento con un tono de voz sumamente bajo, conforme se continúe narrando, se subirá gradualmente el tono de voz. Es importante que los cambios en el volumen de la voz estén bien definidos, de modo que estos sean percibidos por los participantes. Antes de finalizar la narración del cuento se subirá considerablemente el tono de voz de manera que los alumnos puedan finalmente escuchar parte de la misma.
- Al narrar el cuento se deberá evitar hacer cualquier tipo de gesticulación o movimientos corporales que sugieran el contenido del cuento.

➤ **Tiempo sugerido:** 12 minutos

➤ **Material**

- Cuento infantil

3. Fase de Cierre

Se le harán las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Qué sintieron al no poder escuchar el cuento?
- ¿En que momentos de la narración del cuento tuvieron mayores problemas para escuchar?

Finalmente se hará una reflexión grupal en base a sus respuestas.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ Actividad III. 2. Los niños sordos

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Que los alumnos experimenten y asuman el rol de las personas sordas
- Que los alumnos reconozcan las dificultades que presentan las personas sordas para desenvolverse en su medio

Se les indicará a los alumnos que verán una película infantil sin sonido por lo menos durante 8 minutos. Una vez transcurridos los 8 minutos se les harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintieron al ver la película sin sonido?
- ¿Cómo creen que se sienten las personas sordas al no poder escuchar absolutamente nada?

Se retomaran los comentarios de los alumnos y se hará una breve reflexión acerca de sus respuestas y comentarios.

➤ **Tiempo sugerido:** 20 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se elegirán a ocho alumnos y se les pedirá que salgan del salón. A cada uno se les colocaran tapones de algodón en los oídos así como unos audífonos lo suficientemente grandes para evitar que puedan escuchar.
- Se elegirán a otros cuatro alumnos y se colocarán en el centro del círculo formado por sus compañeros.
- Se les indicará a los cuatro alumnos que deberán platicarse su fin de semana en un tono de voz normal utilizando gesticulaciones y ademanes (movimientos de manos y cabeza) cuando nosotros se los indiquemos.
- El resto de los alumnos deberán escuchar la conversación de sus compañeros.
- Se incorporará al círculo a los ocho alumnos elegidos, de modo que por cada dos participantes haya uno con audífonos.
- Una vez que se ha hecho esto, se dará la señal para que los cuatro alumnos inicien su conversación, misma que deberá durar no más de 1° minutos.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- Película Infantil
- Algodón

- 8 Audífonos

3. Fase de Cierre

Se harán las siguientes preguntas a los alumnos:

- a) ¿Tienen alguna idea sobre que platicaban sus compañeros?
- b) ¿Qué les ayudó para saber de qué hablaban?
- c) ¿Cómo se sintieron al no poder escuchar lo que conversaban sus compañeros?
- d) ¿Creen que las personas sordas se sienten como se sintieron ustedes?
- e) ¿Qué aprendieron en esta sesión?

Finalmente se hará una reflexión de las respuestas dadas por los alumnos.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

Sesión 4



Módulo IV. Discapacidad Sensorial “ Visión “

➤ **Objetivos del Módulo**

- Que los alumnos aprecien los sentimientos que experimentan las personas débiles visuales al carecer de los apoyos necesarios para desenvolverse en su medio
- Que los alumnos aprecien los sentimientos que experimentan las personas invidentes al carecer de los apoyos necesarios para desenvolverse en su medio

➤ **Actividades Contenidas**

- IV. 1. “ Vista borrosa “
- IV. 2. “ Ojos vendados”

❖ **Actividad IV. 1. “ Vista borrosa “**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivo**

- Los alumnos experimentaran la sensación de ver con dificultad imágenes y su contexto

Se les pedirá a los alumnos que formen un círculo. Y posteriormente se les explicará brevemente a los alumnos lo que es una persona débil visual y cuáles son sus características.

➤ **Tiempo sugerido: 10 minutos**

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se les proporcionará a los alumnos unos lentes, los cuáles ya serán adaptados con mica adherible, la cuál ocasiona que tengan una vista borrosa de todo lo que ven.
- Se les pedirá a los alumnos que se coloquen los lentes y que formen un semi círculo alrededor del salón.
- Se les pasaran diferentes imágenes, las cuáles deberán de identificar.
- Posteriormente se les pedirá que caminen dentro del salón de clases con los lentes puestos y que observen todo lo que hay a su alrededor por un tiempo aproximado de 8 minutos.

➤ **Tiempo sugerido: 15 minutos**

➤ **Material**

- 10 imágenes en un $\frac{1}{4}$ de cartulina (muñeco, niño, niña, oso, café, paisaje, guitarra, coche, helado, puerco)
- Lentes con mica

3. Fase de Cierre

Se les harán las siguientes preguntas a los alumnos:

- a) ¿Qué sintieron al no poder distinguir bien las imágenes y lo que estaba a su alrededor?
- b) ¿En que momentos les costo más trabajo ver?
- c) ¿Creen que lo que ustedes sintieron lo sienten las personas débiles visuales?

Posteriormente se retomaran las respuestas dadas por los alumnos para iniciar una breve reflexión grupal.

- **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ **Actividad IV. 2. “Ojos vendados”**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Que los alumnos experimenten la sensación de no poder ver al desplazarse en su contexto escolar
- Los alumnos identificarán las dificultades que tienen las personas invidentes para desplazarse para desplazarse y participar en otras actividades

Se llevará a los alumnos a la sala de video de la escuela para proyectarles un fragmento de una película infantil, una vez colocados se les tapan los ojos y se proyectara la película con un volumen regular, durante 8 minutos aproximadamente. Transcurridos los ocho minutos se quitará la película y se les pedirá que se quiten el paliacate.

Posteriormente se realizará una breve reflexión acerca de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué sintieron a no poder ver la película?
- b) ¿Fueron capaces de entender la película con el puro sonido?

- c) ¿Cómo creen ustedes que se sienten las personas invidentes ante estas situaciones?

- **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- La siguiente actividad requiere de un espacio relativamente amplio, como por ejemplo, el patio escolar. Y se debe de cuidar la presencia de objetos con los que pudieran lastimarse los alumnos.
- Se le pedirá a los alumnos que salgan al patio y que se venden los ojos, una vez que todos tienen vendados los ojos se les pedirá que caminen durante 5 minutos aproximadamente sin descubrirse los ojos, transcurridos los 5 minutos se les pedirá que se descubran los ojos.
- Posteriormente se les pedirá a los alumnos que formen parejas, uno de ellos será el apoyo de su compañero lo que significa que uno de ellos tendrá vendados los ojos tendrá que vendarse los ojos nuevamente y el otro permanecerá así, realizando el papel de apoyo. Su apoyo consistirá en cuidar que su compañero no tropiece o puedan lastimarse, guiándolos y avisándoles ante un obstáculo, como un escalón, alguna jardinera, etc.
- Ya conformadas las parejas invidente-apoyo se les pedirá que recorran el patio. Se sugiere que el recorrido no tenga una duración mayor de 10 minutos.
- Al termino del recorrido se les pedirá a los alumnos que descubran sus ojos y regresen al salón.

➤ **Tiempo sugerido:** 20 minutos

➤ **Material**

- Película infantil
- Paliacates

3. Fase de Cierre

Se discutirán de manera grupal las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo se sintieron al recorrer el patio solos?
- b) ¿Cómo se sintieron al recorrer el patio con apoyo de alguien?
- c) ¿Cómo se sintieron los que guiaron a sus compañeros?
- d) ¿Creen que las personas invidentes sienten lo que ustedes sintieron al ser apoyados o no?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

Sesión 5



Módulo V. Dificultades Motóricas

➤ Objetivos del Módulo

- Que los alumnos valoren los sentimientos que experimentan las personas con discapacidad motórica al encontrarse en desventaja en relación a sus pares
- Que los alumnos destaquen las dificultades que presentan las personas con discapacidad motórica para desplazarse en un medio en el que se carece de una infraestructura adecuada a sus necesidades
- Los alumnos vivenciarán con su cuerpo diferentes discapacidades motóricas y reflexionarán acerca de las condiciones con las que se enfrentan estas personas

➤ Actividades Contenidas

V.1. ¿Por qué no hacerlo juntos?

V.2. Yo también puedo jugar

❖ Actividad V.1. ¿Por qué no hacerlo juntos?

1. Fase de Calentamiento

➤ Objetivos

- Conocerán los principales tipos de discapacidad motriz, sus causas y las características de las personas que la presentan
- Que los alumnos experimenten la sensación de realizar actividades con un solo brazo
- Que los alumnos experimenten la sensación de realizar actividades sin ambos brazos

Se les explicará a los alumnos brevemente y de una forma sencilla los siguientes elementos:

- a) Funciones principales del aparato locomotor
- b) Conceptos de discapacidad motriz
- c) Principales deficiencias motóricas y sus causas
- d) Características de las personas que presentan alguna deficiencia motórica
- e) Las deficiencias motóricas temporales y permanentes ocasionadas por un traumatismo o accidente

Una vez termina la explicación se organizará una discusión en donde los alumnos pueden expresar las dificultades que tienen estas personas para desarrollarse en su sociedad (escuela, empleo, acceso a lugares de recreación y servicios, entre otros).

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ Procedimiento

- Se le pedirá a los alumnos que sobre su mesa solo dejen una hoja blanca y un lápiz.

- Se le pedirá a la mitad de los alumnos que se inmovilicen un brazo con una venda (es importante que se inmovilice el brazo que suelen utilizar) y a los restantes se les inmovilizarán los dos brazos.
- Se les dará la indicación de que en su hoja traten de escribir o dibujar algo, sin hacer uso del o los brazos que tienen inmóviles. Se les darán 5 minutos. Transcurridos los 5 minutos se les pedirá que suspendan la actividad.
- Y se les pedirá a los alumnos que formen un círculo.
- Se formarán 6 equipos de 4 y 5 participantes cada uno y se distribuirán en el salón a una distancia considerable, de tal modo que puedan realizar la actividad sin entorpecerse.
- Se les explicará que cada equipo deberá armar un rompecabezas, para lo cuál tendrán cinco minutos para hacerlo.
- A dos integrantes de cada equipo nuevamente se les pedirá que inmovilicen uno de sus brazos y a los restantes que inmovilicen sus dos brazos, de tal forma que sea imposible moverlas.
- Una vez que todos están listos, se les entregará a cada equipo el rompecabezas y se les recordará que entre todos los participantes deben de armarlo.
- Una vez terminado el tiempo se pedirá que suspendan la actividad, esté o no armado el rompecabezas, se les indicará que desamarren sus brazos y formen nuevamente el círculo.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- Hojas blancas
- Lápices

- Vendas
- 6 Rompecabezas iguales de no más de 15 piezas cada uno; las piezas deberán tener un tamaño y un grosor considerable que permitan ser manejadas con facilidad

3. Fase de Cierre

Se harán las siguientes preguntas y se hará una reflexión de las respuestas:

- a) ¿Cómo se sintieron al no contar con su brazo que utilizan para escribir?
- b) ¿Cómo se sintieron los que no contaban con sus dos brazos y que hicieron para escribir algo?
- c) Cuándo realizaron el trabajo en equipo ¿Creen que todos tuvieron la misma oportunidad de participar en la actividad?
- d) ¿Qué estrategias utilizaron para poder participar en esta actividad?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ **Actividad V.2. Yo también puedo jugar**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivo**

- Los alumnos adoptaran el rol del discapacitado y vivenciaran su forma de vida

Se le pedirá a los alumnos que se dirijan al patio, formen un círculo y se sienten, se elegirán a 10 participantes, a los cuáles se les vendarán sus dos piernas una con la otra, de modo que no puedan moverlas ni ponerse de pie. Una vez hecho esto, se les indicará a los alumnos que jugarán “ el juego de pato, pato, ganso “, el cuál consiste en que uno de los participantes se pondrá de pie y elegirá a uno de sus compañeros con el que competirá por su lugar, para ello tendrá que avanzar caminando alrededor del círculo tocando la cabeza de los participantes diciendo “pato, pato”, y cuando haya elegido a su competidor tocará su cabeza y en lugar de decir “pato” dirá la palabra “ganso”, así el competidor elegido se levantará y correrá en sentido contrario a su compañero para conservar su lugar. El que pierda deberá hacer lo mismo que el primer participante y así sucesivamente. El juego deberá durar no más de 10 minutos, transcurrido este tiempo, se desamarrará a los alumnos, y se suspenderá la actividad.

- **Tiempo sugerido:** 20 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se les pedirá a los alumnos que continúen en el patio. A su vez se formaran cuatro equipos de aproximadamente 6 y 7 personas. Se les dará la indicación que el siguiente juego consiste en relevos,

por lo que todos deben de apoyarse y de trabajar en equipo para poder ganar.

- Se colocarán dos equipos de un lado y los otros dos enfrente de ellos pero a una distancia aproximada de cinco metros. Se les dará la explicación que a dos de los primeros participantes de dos equipos se les entregarán unos zancos.
- Una vez que se los acomoden se contará hasta tres y tendrán que dirigirse a su compañero de enfrente caminando con los zancos, una vez que lleguen con su compañero se quitaran los zancos y se los entregarán a su compañero, el cual tendrá que dirigirse de igual manera al otro extremo y entregar los zancos a la persona que sigue.
- Este procedimiento lo deben de hacer todos, el juego termina cuando todos los integrantes del equipo han caminado sobre los zancos.
- Una vez que todos los integrantes participaron, se suspenderá la actividad y se les pedirá que formen un círculo y se sienten.

- **Tiempo sugerido:** 20 minutos

➤ **Material**

- Vendas
- Zancos

3. Fase de Cierre

Se le harán las siguientes preguntas a los alumnos y se hará una reflexión grupal acerca de sus respuestas:

- a) Los que tenían inmovilizadas sus dos piernas ¿Cómo se sintieron al participar en una actividad donde era necesario correr y ganar?
- b) ¿Creen que las personas que tienen dificultades para caminar se sienten como se sintieron ustedes?
- c) ¿Qué sintieron cuando tuvieron que caminar con los zancos?
- d) ¿Creen que el tener una discapacidad física impide tomar parte en alguna actividad con personas sin discapacidad?
- e) ¿Qué podemos hacer para que este tipo de personas participen con nosotros en juegos y otras actividades?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

Sesión 6



Módulo VI. Discapacidad Intelectual

➤ **Objetivos del Módulo**

- Conocerá algunas de las causas de la discapacidad intelectual
- Los alumnos valorarán los sentimientos que experimentan las personas con discapacidad intelectual al asumir el rol del discapacitado, al ser apoyado y objeto de burlas e indiferencia
- Los alumnos expresarán los sentimientos experimentados al adoptar el papel de apoyo, burla e indiferencia hacia las personas con discapacidad intelectual

➤ **Actividades Contenidas**

- VI. 1. Palabras sin sentido
- VI. 2. ¿Cómo aprende Omar?
- VI. 3. No recuerdo

❖ **Actividad VI.1. Palabras sin sentido**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Los alumnos conocerán algunos de los nombres que se han venido empleando para referirse a las personas con discapacidad intelectual

- Los alumnos reconocerán la dificultad de las personas con discapacidad intelectual para seguir instrucciones
- Los alumnos identificarán sus propias limitaciones para el aprendizaje de algunas asignaturas

Se les explicará a los alumnos que antes a las personas con discapacidad intelectual se les consideraba “retrasados mentales”, “mongoles”, e “idiotas”, pero que esta manera de dirigirnos hacia ellos no es la correcta, ya que son personas como nosotros, es por eso que en la actualidad se ha luchado por que estas personas ya no sean llamadas así y no sean rechazadas por la sociedad.

Se le pedirá a los alumnos que escriban de manera individual qué materia (as) les resulta difícil entender. Se recogerán sus respuestas y se discutirán, enfatizando que así como ellos las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades, aunque más severas.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se elegirán a doce participantes del grupo.
- Se le asignarán a cuatro de los doce el rol de indiferentes y se les explicará, sin que los demás se den cuenta, que deberán no mostrar interés alguno hacia el participante que jugará el rol de discapacitado, para lo cual se les asignará una actividad ajena a la del resto del grupo ya sea que lean un libro, escriban algún texto o bien jueguen o platiquen entre ellos.
- Se le asignará a otros cuatro el rol de burlones y se les indicará, de igual forma, que deberán reírse y hacer expresiones y comentarios que ridiculicen a los participantes que jugarán el rol de discapacitado.

- Los cuatro restantes jugarán el papel de apoyo, el cual consistirá en ayudar a entender lo que han de realizar los participantes que fungirán como discapacitados utilizando únicamente expresiones no verbales “mímica”.
- Se le entregará a cada uno de los apoyadores una tarjeta con las cuatro palabras sin sentido o instrucciones que deberán llevar a cabo los 14 participantes restantes, mismos que jugarán el rol de discapacitados.
- Se le indicará a los apoyadores que deberán brindar el apoyo hasta que el facilitador haya dado la instrucción a cuatro de los participantes, para mayor seguridad será éste quien les indique cuando hacerlo.
- Se les indicará a los participantes que jugarán el rol de indiferentes y burla que deberán reírse y no mostrar interés a lo largo de toda la actividad.
- Se le darán las instrucciones a cada participante – discapacitado dos veces. La primera se le darán amablemente, la segunda de manera que se sienta presionado, se puede por ejemplo, subir el tono de voz.
- Se distribuirán alrededor del círculo formado por los 14 participantes discapacitados los tres subgrupos de roles ya explicados.

➤ **Tiempo sugerido:** 20 minutos

➤ **Material**

- 4 tarjetas con el siguiente listado de palabras sin sentido y su significado:
 - a) Atlate: párate
 - b) Potle: toca tu cabeza
 - c) Timbala: brinca

d) Jevo: aplaude

3. Fase de Cierre

Se hará una reflexión con el grupo acerca de las siguientes preguntas:

- a) ¿Recuerdan cómo se les decía a las personas con discapacidad intelectual?
- b) ¿Creen que a las personas con discapacidad intelectual les agrada que los llamen con estos nombres, por qué?
- c) ¿Qué sintieron al no entender lo que se les pedía?
- d) ¿Cómo se sintieron cuando se burlaron de ustedes, cuando los apoyaron y cuando fueron indiferentes?
- e) ¿Cómo se sintieron los que se burlaron, apoyaron y los que fueron indiferentes?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ Actividad VI.2. ¿Cómo aprende Omar?

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Los alumnos describirán algunas de las características propias del proceso enseñanza-aprendizaje de las personas con D.I.
- Los alumnos apreciarán los sentimientos que experimentan las personas con D.I. al no tener las mismas habilidades intelectuales que los demás

Se les narrará la siguientes anécdota:

“Cuándo iba en cuarto año de primaria había en mi salón un niño llamado Omar, él siempre terminaba al último los ejercicios que la maestra nos ponía y algunas veces no podía terminarlos. Mis compañeros y yo comenzábamos a ponerle apodos y a reírnos cada vez que la maestra le preguntaba algo y él no sabía que contestar. Mi maestra comenzó a estar más tiempo con él dentro del salón de clases y recuerdo que cuando dictaba lo hacía muy cerca de su lugar y a veces le repetía lo que había dicho; también recuerdo que le ponía actividades menos difíciles y le daba más tiempo para terminarlas. Mis compañeros y yo le preguntamos a la maestra por qué Omar aprendía más lento que nosotros y por qué necesitaba apoyarlo más, ella contestó que efectivamente a Omar le costaba trabajo aprender pero que sí ella y nosotros lo ayudábamos podía aprender, y que si dejábamos de reírnos de él, seguramente se sentiría mejor en el grupo. Yo comencé a tratar de ayudar a Omar y aunque a veces no sabía como hacerlo había alguien más que se le ocurría algo para que Omar pudiera entendernos. Omar siguió estando con nosotros y al final del año pudo lograr sumar y restar como nosotros”.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se le colocará a cada uno de los participantes una estampilla o etiqueta pequeña en un lugar visible. Las estampillas deben ser de cuatro colores diferentes y distribuirse al azar, procurando que no haya dos participantes juntos con el mismo color de estampilla.
- Se le pedirá a los participantes se reúnan de acuerdo con el color de su estampilla, de tal forma que haya cuatro subgrupos.

- Se les explicará que se llevarán a cabo dos competencias, para los cual competirán primero dos equipos.
- Los dos primeros equipos concursantes deben formarse, uno frente al pizarrón y el otro del lado opuesto, de modo que no puedan observar lo que el otro equipo hace.
- Una vez que los equipos estén formados se les dirá que la competencia consistirá en realizar un dibujo, para lo cual tendrán 40 segundos. Un equipo dibujará con gises de colores sobre el pizarrón y el otro con plumones sobre un pliego.
- Se le entregará a cada participante un gis o plumón según corresponda y una tarjeta en la que les indique lo que deberán dibujar.
- Cada tarjeta debe contener el nombre del elemento que el participante debe dibujar. Cuatro de las siete tarjetas deben tener una palabra sin sentido, las restantes tendrán la instrucción clara del elemento a dibujar.
- Se repartirán las tarjetas de manera intercalada, es decir, dé al primer participante de cada equipo una tarjeta con la instrucción clara, al segundo una tarjeta con una palabra sin sentido y así sucesivamente.
- Se les indicará a los participantes que no podrán pasar a dibujar su elemento hasta que el anterior a él lo haya hecho ni tampoco podrán voltear a ver al otro equipo.
- Una vez repartidas las tarjetas y hecha la aclaración anterior se les dirá que a la voz de tres deberán comenzar y que al término del tiempo asignado se les indicará que suspendan.

- Mientras se lleva a cabo la primera competencia los otros dos subgrupos observarán la actividad.
- Una vez terminada la primera competencia, se le pedirá a los equipos participantes se coloquen en el lugar donde se encontraban sus compañeros.
- Se organizará la segunda competencia con los otros dos equipos siguiendo el mismo procedimiento.
- Al término de cada competencia se dirá el significado de las palabras sin sentido.

En la primera competencia los equipos dibujarán una playa, mientras que en la segunda deberán dibujar una casa.

➤ **Tiempo sugerido:** 20 minutos

➤ **Material**

- Tarjetas para la primera competencia: dibujar una playa. Dos para cada elemento
 - Dibuja el cielo
 - Dibuja el mar
 - Dibuja tres gaviotas
 - Dibuja un barco
 - Dibuja un pez
 - Dibuja un sol
 - Dibuja una sombrilla

Significado de las palabras sin sentido que deberá conocer sólo el facilitador durante la competencia:

- Mar: mar
- Barco: barco
- Sol: sol

- Tarjetas para la segunda competencia: dibujar una casa. Dos para cada elemento.
 - Dibuja el pasto
 - Dibuja el yami
 - Dibuja un sol
 - Dibuja un lali
 - Dibuja un árbol
 - Dibuja dos sules
 - Dibuja un buzón

Significado de las palabras sin sentido que deberán conocer sólo el facilitador durante la competencia:

- Yami: cielo
- Lali: casa
- Sules: flores

- Gises de colores
- Plumones de colores
- Un pliego de papel bond blanco
- Estampillas pequeñas (rojas, azules, negras, blancas)
- Pizarrón
- Cronómetro

3. Fase de Cierre

Se harán las siguientes preguntas en el grupo y se discutirán:

- a) ¿Cómo fue que logró aprender a sumar y restar Omar?
- b) ¿Cómo lograron dibujar el paisaje de la competencia?
- c) ¿Lo que sintieron ustedes en la competencia se parece a lo que sintió Omar cuando sus compañeros sabían contestar y el no?

- d) ¿Cómo se sintieron los participantes que no entendían que dibujar?
- e) ¿Cómo se sintieron los que sí sabían que dibujar?
- f) ¿Qué podemos hacer para que las personas con D.I. se sientan bien en un grupo de personas que no tienen tantas dificultades como ellas?
- g) ¿Qué fue lo que aprendimos en esta sesión?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ **Actividad VI. 3. No recuerdo**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Los alumnos identificarán las causas que dificultan su aprendizaje
- Los alumnos apreciarán la similitud entre las causas que dificultan su aprendizaje y el de las personas con D.I.

Se organizará una discusión donde los participantes tendrán la oportunidad de compartir sus propias dificultades para el aprendizaje e identifiquen las causas de las mismas. Es importante que se retomen las causas señaladas por los participantes y se anotarán en el pizarrón, una vez hecho esto se anotarán a un lado de la primera las causas por las cuales las personas con D.I. aprenden más lento. Se continuará con la discusión y se le hará ver a los participantes la similitud de estas listas, dicha discusión concluirá destacando que todos tenemos problemas para aprender porque a veces no entendemos, o bien, porque no podemos recordar lo que ya nos han

explicado y que estos problemas se presentan en las personas con discapacidad intelectual, aunque son mayores.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

▪ **Actividad n° 1**

- Se elegirán a cinco participantes del grupo.
- Se les pedirá se coloquen al centro del círculo formado por sus compañeros.
- Se les indicará que deben poner mucha atención a la lista de instrucciones que llevarán a cabo cuando nosotros lo señalemos, esto es cuando nosotros terminemos de leer la lista.
- Se le dirá al resto del grupo que deben observar si sus compañeros siguen de manera correcta las instrucciones.
- Se darán las instrucciones cuatro veces. La primera se darán rápidamente de manera que no puedan recordar la secuencia y el total de las instrucciones. La segunda se darán con menor rapidez de modo que sólo puedan recordar algunas instrucciones. La tercera vez dígalas despacio con el fin de que los participantes puedan realizarlas con el menor número de errores. Por último, dé la lista pausadamente de tal forma que puedan realizarlas sin error. Es importante que se aclare que solamente aquellos que logren realizar todas las instrucciones en el orden dado lo habrán hecho bien.
- Una vez terminada la actividad se le pedirá a los participantes que se integren al círculo.

➤ **Tiempo sugerido:** 5 minutos

- **Actividad n° 2**
- Se elegirán a otros cinco participantes y se les pedirá que salgan del salón.
- Se colocarán en el centro del círculo 15 objetos diferentes, procurando que no pertenezcan a un mismo grupo, por ejemplo: lápiz, goma, regla, cuaderno, etc.
- Se llamará al primer participante y se le dirá que tendrá 30 segundos para observar y memorizar los objetos que hay dentro del círculo.
- Transcurridos los 30 segundos se le tapan los ojos con una mascada y se le pedirá nombre los quince objetos. Se contabilizará cuántos logró recordar.
- Se quitarán dos objetos y se llamará al segundo participante. Se seguirá el mismo procedimiento utilizado con el primer participante.
- Nuevamente se quitarán dos objetos y se llamará al tercer participante, y se hará lo mismo con los demás participantes.
- Es importante que se aclare a los participantes que una vez que terminen de nombrar los objetos se deben de integrar al círculo.
- Asimismo se le dirá al resto del grupo que sólo deberán de observar la actividad y no ayudar a los participantes.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

➤ **Material**

- Lista de instrucciones

- Toca tu nariz
- Da una vuelta a la derecha
- Siéntate
- Paráte
- Cierra tu ojo derecho
- Alza tu mano izquierda
- Salta dos veces
- Toca tu frente
- Gira tres veces
- Agáchate
- Lista de objetos (opcionales)
 - Cuaderno
 - Foco
 - Espejo
 - Lentes
 - Sonaja
 - Sombrero
 - Plato
 - Jabón
 - Una galleta
 - Estambre
 - Muñeca
 - Reloj
 - Cinturón
 - Bote
 - Collar
- Pizarrón o rotafolio
- Una mascada
- Cronómetro

3. Fase de Cierre

Se le harán las siguientes preguntas a los alumnos y se hará un breve reflexión acerca de sus respuestas:

- a) ¿Cómo se sintieron al no recordar las instrucciones y los objetos?
- b) ¿Por qué creen que fue difícil recordarlos?
- c) Los que pudieron recordar, ¿A qué creen que se debió?
- d) ¿Qué aprendimos en la sesión de hoy?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

Sesión 7



Módulo VII. Problemas de Lenguaje

➤ **Objetivos del Módulo**

- Los alumnos conocerán los aspectos básicos sobre las personas que presentan alteraciones en el lenguaje
- Los alumnos valorarán los sentimientos que experimentan las personas con alteraciones en el lenguaje al no poder comunicarse eficazmente con los demás.

➤ **Actividades Contenidas**

- VII. 1. No puedo hablar bien
- VII. 2. Hablando sin hablar

❖ **Actividad VII. 1. No puedo hablar bien**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivos**

- Los alumnos conocerán el desarrollo natural del lenguaje, sus alteraciones, así como las causas que las producen
- Los alumnos distinguirán algunas de las actitudes que se adoptan al comunicarse con las personas que presentan alguna alteración en el lenguaje

Se les indicará a los participantes que escucharán un audiocassette que contiene la grabación de una conversación y que deberán poner atención para posteriormente comentar acerca de ella.

El audiocassette contiene una conversación de un tópico; uno de los interlocutores tiene alteraciones en el habla, específicamente en la articulación.

Una vez escuchada la grabación se organizará una discusión en torno a las siguientes preguntas:

- a) ¿De qué trato la conversación?
- b) ¿Fue difícil saber de qué hablaban? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se comportaba la persona que podía hablar bien? ¿Nosotros a veces hacemos lo mismo?
- d) ¿Creen que las dos personas realmente conversaron?
- e) ¿Saben ustedes por qué algunas personas no pueden hablar bien?

Una vez discutidas sus respuestas, se retomaran y se explicara brevemente, de manera sencilla y clara el desarrollo natural del lenguaje, sus alteraciones y en qué consisten cada una de ellas, así como las causas que la originan.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se le pedirá a los participantes que se coloquen en semicírculo y se les indicará que deberán poner atención a lo que lean sus compañeros.
- Se elegirán a cinco participantes y se les colocará a cada uno un marcador entre sus dientes, se les fijará fuertemente con tela

adhesiva de modo que no puedan hablar con claridad.

- Se colocará en fila a los cinco participantes frente al semicírculo formado por el grupo.
- Se le entregará a cada participante una hoja con un pequeño fragmento (de 15 a 20 líneas). Los fragmentos deben ser de un solo texto y poco común para los participantes. Se le entregará al primer participante la hoja con la que inicia el texto; siguiendo su secuencia, se le entregará al último participante la parte final de éste.
- Se le dirá a los participantes que deberán de leer uno por uno la parte del texto que les corresponda en voz alta para que puedan ser escuchados por sus compañeros.
- Una vez terminada la lectura del texto, se incorporará a los participantes al grupo.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- Audiocassette con conversación grabada
- 5 marcadores de texto grueso
- Tela adhesiva
- Un texto (tema opcional)

3. Fase de Cierre

Se harán las siguientes preguntas en el grupo y se hará una breve reflexión respecto a las respuestas dadas por el grupo:

- a) ¿De qué trataba la lectura?
- b) ¿Cómo se sintieron al no poder leer bien?

c) ¿Creen que las personas que tienen alteraciones en el lenguaje se sienten como se sintieron ustedes?

d) ¿Qué sintieron al no poder entender a sus compañeros?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ **Actividad VII.2. Hablando sin hablar**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivo**

- Los alumnos conocerán una de las alteraciones más severas en el lenguaje

Para esta actividad es importante que se retomen los puntos más relevantes de la actividad anterior y trabajar en una de las alteraciones más severas en el lenguaje: el mutismo o mudez. Esto se puede hacer preguntándoles a los participantes si conocen a una persona con estas características y cuál es la forma en que ésta se comunica.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

3. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se elegirán a ocho participantes.
- Se les indicará que deberán comunicar al resto de sus compañeros una situación, la cual se le proporcionará en una tarjeta. Se les dirá que para comunicar la situación que les

corresponde deberán hacerlo solo a través de mímica y que tendrán 1 minuto para hacerlo.

- El resto de los participantes deberán intentar entender lo que sus compañeros tratan de comunicarles. Es importante que se les aclare que su respuesta será correcta cuanto más se acerque a la situación representada, se señalará también que para poder participar deberán pedir su turno y sólo podrán hacerlo uno a la vez.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- 8 tarjetas con las siguientes situaciones (opcionales):
 - Mi mamá me regaña
 - Me quiero ir a dormir
 - Mañana no vendré a la escuela
 - Estoy triste
 - Ayer fui al cine
 - Me perdí no encuentro mi casa
 - Ayer comí espagueti
 - Anoche tuve una pesadilla
- Cronómetro

3. Fase de Cierre

Se harán las siguientes preguntas al grupo y se hará una reflexión acerca de esta sesión:

- a) ¿Alguno de ustedes recuerda por qué algunas personas presentan alteraciones o dificultades para hablar?

- b) ¿Alguien podría explicarnos por qué a pesar de que algunas personas escuchan no pueden hablar?
- c) ¿A qué problemas se enfrentan las personas que no pueden hablar (mudos)?
- d) ¿Cómo se sintieron al tener que comunicar algo sin poder hablar?
- e) ¿Creen que las personas mudas sienten lo mismo que ustedes sintieron?
- f) ¿Cómo se sintieron al no entender lo que sus compañeros les comunicaban?
- g) ¿De qué forma podríamos comunicarnos con las personas que no pueden hablar?
- h) ¿Qué aprendimos en esta sesión?

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

Sesión 8



Módulo VIII. Déficit de Atención

➤ Objetivo del Módulo

- Los alumnos valorarán los sentimientos que experimentan los niños con déficit de atención, al perder en tan poco tiempo su atención hacia las diferentes situaciones o actividades a realizar

➤ Actividades Contenidas

VIII. 1. ¡No entiendo!

VIII. 2. ¿Por qué no podemos terminar algo?

❖ Actividad VIII. 1. ¡No entiendo!

1. Fase de Calentamiento

➤ Objetivo

- Que los alumnos experimenten lo que sienten las personas con Déficit de Atención al no poder tener la suficiente atención para entender las instrucciones que se le indican

Se les pedirá a los alumnos que formen un círculo y posteriormente se les explicará brevemente cuáles son las características de las personas con déficit de atención, apoyándonos de rotafolios, representando en ellos las características con dibujos visibles.

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

2. Fase de Intervención

➤ Procedimiento

- Se le pedirá al grupo que hagan un círculo.
- Se le darán a los alumnos varias instrucciones, las instrucciones serán casi consecutivas y sin relación, para provocar en ellos confusión.
- Transcurridos los 10 minutos se suspenderá la actividad que estén realizando.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ Material

- Dibujos de las características de las personas con déficit de atención
- Tarjetas con las instrucciones:
 - Abran su libro de español y lean la página tal
 - Saquen su cuaderno de matemáticas y resuelvan las siguientes multiplicaciones
 - Guardes todas sus cosas
 - Hagan un dibujo de su familia
 - Saquen su libro de ciencias naturales y lean la página tal

3. Fase de Cierre

Se les harán las siguientes preguntas a los alumnos:

- a) ¿Quién nos puede decir cuáles son las características de las personas con déficit de atención?
- b) ¿Qué sintieron al recibir tantas instrucciones y no tener el tiempo suficiente para realizar la actividad?
- c) ¿Pudieron entender claramente las instrucciones?
- d) ¿Creen que así se sienten las personas con déficit de atención?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

❖ **Actividad VIII. 2. ¿Por qué no podemos terminar algo?**

1. Fase de Calentamiento

➤ **Objetivo**

- Que los alumnos experimenten lo que sienten las personas con déficit de atención al no poder tener la suficiente atención para concluir una actividad

Se les hará la siguiente pregunta a los alumnos y posteriormente se hará una discusión a cerca de sus respuestas:

¿Alguna vez han estado realizando alguna actividad y no la han concluido? ¿Por qué?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos

2. Fase de Intervención

➤ **Procedimiento**

- Se les pedirá a los alumnos que sólo tengan en su mesa de trabajo dos colores, tijeras, resistol y tres hojas blancas.
- Se les darán cuatro actividades a su vez al grupo (las actividades vienen anexadas al final de esta actividad).
- Una vez que se les entregue el material, se les dará la instrucción de que deben de hacer con las cuatro actividades.
- Posteriormente se les dirá que por cada actividad sólo tendrán dos minutos, excepto en la última, en la cuál se otorgaran cuatro minutos por ser doble.
- Una vez que haya empezado la primera actividad se tomará el tiempo y una vez transcurridos tendrán que suspender la actividad y continuar con la siguiente y así sucesivamente hasta concluir las cuatro actividades.

➤ **Tiempo sugerido:** 15 minutos

➤ **Material**

- Tarjetas con las instrucciones:
 - a) Se les entregará una hoja impresa donde tendrán que unir con una línea de un solo color a los niños y con otra línea de diferente color unir a las niñas.
 - b) Se les entregará una hoja impresa de las partes del cuerpo de un niño, las cuáles

deberán recortar y unir, pegándolas en una hoja dándole el correcto orden y figura a las partes.

- c) Se les entregará una hoja impresa con dibujos de los cinco sentidos y objetos referentes a estos, los cuáles deberán unir con líneas.
- d) Se les entregarán dos hojas impresas, una contiene los ojos y bocas de un niño y una niña, y la otra contiene el contorno de la cara del niño y la niña, tendrán que recortar, los ojos, bocas y posteriormente formar los rostros de la niña y el niño, y finalmente pegar la cara del niño en una hoja y la de la niña en otra.

- Colores
- Tijeras
- Resistol
- Hojas blancas

3. Fase de Cierre

Se les harán las siguientes preguntas al grupo:

- a) ¿Qué sintieron al realizar cuatro actividades y no poder concluir las?
- b) ¿Fueron capaces de concentrarse en cada una de las actividades?
- c) ¿Qué sintieron al trabajar así?
- d) ¿Creen que así como ustedes se sintieron se sienten las personas con déficit de atención?

➤ **Tiempo sugerido:** 10 minutos